

SITUATIVES VERHALTENSTRAINING

**Ein lerntheoretischer Ansatz zur Optimierung
gruppendynamischer Lernverfahren**

Inaugural—Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der
Philosophischen Fakultät
der
Westfälischen Wilhelms—Universität
zu
Münster (Westf.)

vorgelegt von
Brigitte Dorst
aus Ahaus
1977

1978

SITUATIVES VERHALTENSTRAINING

**Ein lerntheoretischer Ansatz zur Optimierung
gruppendynamischer Lernverfahren**

Inaugural—Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der
Philosophischen Fakultät
der
Westfälischen Wilhelms—Universität
zu
Münster (Westf.)

**vorgelegt von
Brigitte Dorst
aus Ahaus
1977**



Tag der mündlichen Prüfung: 3. Feb. 1970

Dekan: Professor Dr. M. E. Brockhoff

Referent: Professor Dr. L. Kemmler

Korreferent: Professor Dr. H. Bommert

Herzlich danken möchte ich an dieser Stelle allen, die mir bei dieser Arbeit in unterschiedlicher Weise geholfen haben durch Mitarbeit, Unterstützung und Kritik:

Den Gruppenteilnehmern für ihre Bereitschaft und Mühen beim Ausfüllen der Fragebögen, meinen Trainerkollegen, Herrn Dipl.-Päd. Friedel Nahrman und Herrn Dipl.-Psych. Reinhard Mann, für die engagierte Arbeit in ihren Gruppen, Frau Professor Kemmler für ihre Geduld bei der Entwicklung von Fragestellungen im Verlauf meines gruppenspezifischen Werdegangs, für ihr sehr praxisnahes Interesse und die Betreuung der Arbeit.

Mein Dank gilt den Kollegen aus dem Bereich der Gruppendynamik, mit denen ich in den letzten Jahren zusammengearbeitet habe. Aus Diskussionen mit ihnen und aus der Kritik der gemeinsamen Trainingsarbeit kamen manche der hier aufgegriffenen Anregungen und Ideen.

Frau Marita von Rüden, Frau Maria Luther und Frau Dipl.-Psych. Ursula Eglin danke ich für ihre Mitarbeit bei der Auswertung der Fragebögen, Herrn Theo Wehner möchte ich herzlich danken für die statistische Beratung und die Computerberechnungen.

Ganz besonders danken möchte ich Karl, dessen emotionale Unterstützung vor allen Dingen in zeitlich sehr belastenden Phasen für das Gelingen dieser Arbeit entscheidend war.

Sensitivity Training ist not the panacea for the ills of our time, then.

It is however, a powerful means of helping free individuals to become more of what and how they wish to be.

(Golembiewski und Blumberg)

Vorwort und Überblick über die Arbeit

Die Bedeutung der Gruppendynamik in den verschiedenen Bereichen der Aus- und Weiterbildung, in Hochschulen, Familienbildungsstätten und anderen Einrichtungen der Erwachsenenbildung zeigt sich in einer kaum überschaubar gewordenen Vielfalt von Anwendungsformen.

Im Kontrast zur praktischen Relevanz gruppenspezifischer Methoden steht noch immer die dysproportionale Theorieentwicklung und empirische Fundierung.

Die vorliegende Arbeit über gruppenspezifische Trainingsformen versucht, alle drei Ansprüche, die der praktischen Weiterentwicklung, der theoretischen Verankerung und empirischen Überprüfung gruppenspezifischer Methoden ansatzweise aufzugreifen.

Ausgehend von historischen und gesellschaftlichen Perspektiven wird zunächst eine Beschreibung des Istzustands der gegenwärtigen gruppenspezifischen Trainingspraxis und eine Differenzierung in drei Hauptrichtungen versucht. Die eingangs erwähnte Unüberschaubarkeit der gruppenspezifischen Landschaft ließ einen solchen Ordnungsversuch erforderlich erscheinen.

Mit dieser Darstellung (Teil I) soll daher ein Beitrag zur Einordnung und Überschaubarkeit verschiedener Trainingsformen geleistet werden.

Zugleich wird aber auch die Frage nach der emanzipatorischen Relevanz und gesellschaftlichen Nützlichkeit gruppenspezifischer Methoden aufgegriffen.

Die theoretischen und praktischen Grundlagen der Trainingsgruppe werden in Teil II ausführlich dargestellt und kritisch bewertet.

In manchen gerade auch kritischen Stellungnahmen zur Gruppendynamik fällt auf, welche Unklarheiten noch immer bestehen über wesentliche Grundannahmen und Arbeitsprinzipien der Gruppendynamik.

Die Ausführlichkeit dieses Teils versteht sich als Versuch, durch sachliche Beschreibungen zur weiteren "Entmythologisierung" der Gruppendynamik beizutragen.

Die aus den Ausführungen von Teil I und Teil II sich ergebende Kritik der bisherigen Trainingspraxis bezieht sich im wesentlichen auf drei Punkte. Obwohl das gruppendynamische Training explizit den Anspruch stellt, zu dauerhaften Veränderungen im Verhalten der Teilnehmer zu führen, sind die angewandten Methoden nicht hinreichend verhaltensorientiert. Sie entsprechen nicht dem gegenwärtigen Kenntnisstand über trainierbare Variablen des individuellen Verhaltens.

Durch die Überbetonung des Hier-und-Jetzt-Prinzips leiden die Trainingsgruppen an Alltagsferne. Die mangelnde Handlungs- und Erlebensrepräsentanz hat eine Einschränkung der Lerneffektivität gruppendynamischer Veranstaltungen zur Folge.

Der Trainingstransfer, die Übertragung des im Training Gelernten in die Alltagspraxis, ist ebenfalls ein methodisch stark vernachlässigter Bereich der gegenwärtigen Trainingspraxis.

Die aus diesen Kritikpunkten entwickelten Optimierungsansätze führen unter Einbeziehung der eigenen Trainingsarbeit der letzten Jahre zur Darstellung eines in der Praxis entwickelten neuen Trainingstyps, das Situative Verhaltenstraining (SVT). Diese Trainingsform wird mit ihren theo-

retischen Grundannahmen und in der praktischen Durchführung ausführlich dargestellt, anhand von Beispielen aus eigenen Trainingsveranstaltungen konkretisiert und mit anderen verhaltenstherapeutischen Gruppenkonzepten kritisch verglichen.

Diese Trainingsform des SVT wird in Teil IV der Arbeit in einer empirischen Untersuchung über die Effekte gruppenspezifischer Kurztrainings verglichen mit zwei anderen Gruppentypen. In die Untersuchung einbezogen sind daher drei verschiedene Trainingstypen, die klassische gruppenspezifische Trainingsgruppe, ein verhaltenstherapeutisch ausgerichtetes Gruppentraining sowie der methoden-kombinierte Ansatz des Situativen Verhaltenstrainings (SVT).

Als Untersuchungsgegenstand wurden dreitägige Kurztrainings gewählt. Diese Trainingsform ist gegenwärtig in vielen Bildungsbereichen, z.B. als Wochenendtraining, stark verbreitet, stärker als die ursprünglichen 8 - 10tägigen Laboratorien.

Die Vergleichsuntersuchung versteht sich als Pilotstudie, die in Form einer Vor- und Nachuntersuchung nach den Auswirkungen dieser Art von Kurztrainings fragt.

Es geht im empirischen Teil IV also um eine methodenzentrierte Überprüfung von theoretisch deutlich divergierenden Konzepten der Verhaltensbeeinflussung in Gruppen. Zusätzlich wird ein für diese Untersuchung entwickelter Verhaltenstest, der Verhaltensbereiche sozialer Kompetenz erfaßt, auf seine Brauchbarkeit hin geprüft.

Hinweis:

Englischsprachige Textstellen wurden von mir übersetzt und als Zitate durch entsprechende Kennzeichnung deutlich gemacht.

GLIEDERUNG

	<u>Seite</u>
Vorwort und Überblick über die Arbeit	2
TEIL I: Historische und gesellschaftliche Perspektiven	
1. Zur gegenwärtigen Situation der angewandten Gruppendynamik	10
2. Übersicht über die hauptsächlichen Richtungen und Abgrenzung der Gruppentypen voneinander	12
2.1 Die drei Hauptrichtungen	12
2.2 Die National Training Laboratories (NTL)	13
2.3 Die Encounter-Bewegung	17
2.4 Verhaltenstrainings	20
2.5 T-Gruppen-Merkmale im Vergleich mit Encountergruppen und Verhaltenstrainings	21
2.6 Exkurs: Zum Entwicklungsstand der Gruppendynamik in Deutschland	26
3. Die Verbreitung der Gruppendynamik im gesellschaftlichen Kontext	31
3.1 Gründe für die Verbreitung der Gruppendynamik	31
3.2 Zum emanzipatorischen Anspruch der Gruppendynamik	37
3.3 Zur Relevanz und Nützlichkeit der Gruppendynamik	40
3.4 Kennzeichnung der eigenen Position	43

	<u>Seite</u>
TEIL II: Theoretische und praktische Grundlagen der Trainingsgruppe und ihre Kritik	
1. Grundannahmen und Definitionen der T-Gruppe	48
2. Wesentliche Arbeitsprinzipien der T-Gruppe	51
2.1 Das Hier-und-Jetzt-Prinzip	51
2.2 Selbstbestimmung durch die Gruppe und initiale Unstrukturiertheit der Anfangssituation	53
2.3 Das Prinzip des "Unfreezing"	55
2.4 Feedback	59
2.5 Sonstige Prinzipien	64
3. Lernprozesse in T-Gruppen	66
3.1 Das zugrunde liegende Verständnis von Lernen	66
3.2 Zyklische Lernmodelle	68
3.3 Bedeutsame Lernerfahrungen aus der Sicht der Teilnehmer	74
3.4 Verhaltenslernen in T-Gruppen	79
4. Empirische Untersuchungen zum Verhaltenslernen in T-Gruppen	83
4.1 Überblick	83
4.2 Untersuchungen mit direkter Verhaltensbeobachtung und mit Indikatoren für Verhaltensänderung	89
4.3 Schwierigkeiten und Kritik der empirischen Forschung	96
5. Zusammenfassende Kritik an der Trainingsgruppe und Ansätze zur Optimierung der Trainingspraxis	102

	<u>Seite</u>
5.1 Trainingsgruppen sind nicht hinreichend verhaltensorientiert.	102
5.2 Die Trainingspraxis weist zu wenig Handlungs- und Erlebensrepräsentanz auf.	109
5.3 Die Transferwirksamkeit des Trainings ist zu wenig gesichert.	113
5.4 Optimierungsansätze	116

TEIL III: Situatives Verhaltenstraining

1. Allgemeine Begründungen für die Bedeutung von Verhaltenlernen	118
2. Persönliche Erfahrungen bei der Entwicklung des Situativen Verhaltenstrainings	121
3. Beschreibung des SVT	128
3.1 Allgemeine Beschreibung und nomologisches Netz	128
3.2 Grundannahmen und Schlüsselfragen des SVT	132
3.3 Ziele des SVT	134
3.4 Lernebenen	138
4. Zugrunde liegende Lernprinzipien und verhaltensmodifizierende Techniken	141
5. Beschreibung einzelner Techniken und Beispiele für die praktische Durchführung des Situativen Verhaltenstrainings	144
5.1 Direktes Verhaltenstraining und Übungen (behavior rehearsal)	144

	<u>Seite</u>
5.2 Operante Verstärkung	147
5.3 Rollenspiele	149
5.4 Selbstsicherheitstraining	153
5.5 Modellernen	157
5.6 Selbstkontrolltechniken	163
5.7 Instruktionen	166
5.8 Kombination verschiedener Techniken im SVT	169
5.9 Zur Frage der Erlebnisinten- sität im SVT	169
6. Entwicklung eines Paradigmas zum Situativen Verhaltenstrai- ning	171
7. Zur Bedeutung der Gruppe im SVT	176
8. Trainerverhalten und Inter- ventionstechniken im SVT	180
9. Vergleich des SVT mit anderen verhaltenstherapeutischen Grup- penkonzepten	184
10. Zusammenfassende Bewertung des SVT: Einwände und Vorteile	192

TEIL IV: Bericht über eine Vergleichsunter- suchung verschiedener Trainingstypen

1. Vorbemerkungen und Einführungen in die Fragestellung	200
1.1 Wissenschaftstheoretische Kri- terien	200
1.2 Eingrenzung der Fragestellung	204
2. Beschreibung der untersuchten Gruppentypen	205
2.1 Die gruppendynamische Trainings- gruppe (GT)	206
2.2 Das Situative Verhaltenstrai- ning (SVT)	206

	<u>Seite</u>
2.3 Das Verhaltenstraining (VT)	207
2.4 Gemeinsamkeiten der drei Gruppentypen	208
2.4.1 Gemeinsamkeiten in der Durchführung der drei Gruppen	208
2.4.2 Trainingsziele	209
2.5 Unterschiede zwischen den drei Gruppentypen	211
3. Entwicklung und Präzisierung der Untersuchungsfragen und Hypothesen	215
3.1 Teiluntersuchung I: Vergleich der drei Gruppentypen	215
3.2 Teiluntersuchung II: Entwicklung eines Untersuchungsinstruments als Quasi-Verhaltenstest	220
3.3 Teiluntersuchung III: Beurteilung des Trainings und des Trainingserfolgs durch die Teilnehmer	221
3.4 Zusammenfassung der Untersuchungsfragen und zugrunde liegenden Annahmen	222
4. Untersuchungsplan	224
4.1 Allgemeiner Untersuchungsplan	224
4.2 Datenerhebung	226
4.3 Angaben zu den Gruppenteilnehmern	226
4.3.1 Soziographische Daten	226
4.3.2 Stichprobenauswahl und Subjektrepräsentanz	228
4.4 Angaben zu den Trainern	229

	<u>Seite</u>
5. Meßmittel	230
5.1 Auswahlkriterien für die benutzten Instrumente	230
5.2 Angaben zu den einzelnen Meßinstrumenten	231
5.3 Exkurs: Zur Konstruktion des Verhaltenstests	236
5.4 Zum Problem der Erfolgsmessung	239
6. Durchführung der Untersuchung	241
6.1 Verlaufsbeschreibung der Untersuchung	241
6.2 Unterschiede und Besonderheiten im Verlauf der sechs Gruppen	243
6.3 Schwierigkeiten und Probleme der Datenerhebung im Training	246
7. Darstellung der Befunde	248
7.1 Angaben zur Verarbeitung der Daten und zur statistischen Auswertung	248
7.2 Prüfung des Zusammenhangs der beiden Stichproben	251
7.3 Teiluntersuchung I: Ergebnisse der Varianzanalyse	252
7.3.1 Darstellung der Befunde	252
7.3.2 Erörterung	254
7.4 Ergebnisse der Diskriminanzanalyse	258
7.4.1 Exkurs: Das Verfahren der Diskriminanzanalyse	258
7.4.2 Reklassifikation über alle Variablen	260

	<u>Seite</u>
7.4.3	Reklassifikation über den Verhaltenstest 263
7.4.4	Erörterung der Ergebnisse 264
7.5	Teiluntersuchung II: Faktorenanalyse des Verhaltenstests 268
7.5.1	Darstellung der ermittelten Faktoren 268
7.5.2	Interpretation der Faktorenanalyse 271
7.6	Teiluntersuchung III: Beurteilung des Trainings und des Trainingserfolgs durch die Teilnehmer 271
7.6.1	Ergebnisse der zusätzlichen Fragen 271
7.6.2	Erörterung 280
8.	Zusammenfassende Erörterung der Ergebnisse und Beantwortung der Untersuchungsfragen 284
9.	Zusammenfassung 290
10.	Literaturverzeichnis 292
	Anhang 321

OPTIMIERUNG GRUPPENDYNAMISCHER LERNVERFAHREN DURCH METHODEN DER VERHALTENSMODIFIKATION

Teil I: Historische und gesellschaftliche Perspektiven

1. Zur gegenwärtigen Situation der angewandten Gruppendynamik

Nach dem Import der neuen Bildungsware Gruppendynamik in die BRD in den sechziger Jahren (zur historischen Entwicklung s. SPANGENBERG, 1969, SBANDI, 1973, und DÄUMLING et al, 1974) ist ihre Praxis, ihre Ausbreitung und Weiterentwicklung zu einem kaum überschaubaren Konglomerat an gruppendynamischen Aktivitäten gewachsen. Gruppendynamische Laboratorien, Seminare, Wochenendtrainings, Selbsterfahrungsgruppen in Kombination mit unterschiedlichen anderen Inhalten wie Gestalttherapie, Bioenergetik, Psychodrama, Meditationstechniken und Urlaub sind im gesamten Aus- und Fortbildungssektor, an Universitäten, Fachhochschulen, Volkshochschulen, Akademien und Familienbildungsstätten zu finden. Daneben gibt es eine unüberschaubare Zahl an privatwirtschaftlichen Instituten und Zentren, die auf dem freien Markt Trainings anbieten bzw. mit Wirtschaftsunternehmen, Verwaltungen und anderen Institutionen zur Schulung von Personal und Management eng zusammenarbeiten.

Die Sektion Gruppendynamik im Deutschen Arbeitskreis für Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik (DAGG), die sich gelegentlich als Gralshüter versteht, hat sich seit ihrer Gründung im Jahre 1967 ebenfalls in verschiedene Zentren differenziert. Der Veranstaltungskalender 1977 nennt 11 Organisationen mit gruppenspezifischen Veranstaltungsangeboten, die von Trainern der Sektion durchgeführt werden.

Auch der therapeutische Markt offeriert Diverses: Kommunikationstrainings, Partnertrainings, Selbsterfahrungsgruppen für Männer und Frauen. Die Titel sind oft vielversprechend und zeugen von einer neuen Selbstverwirklichungslyrik und Sprachmagie, die unter inhaltsanalytischen Gesichtspunkten einer eigenen Untersuchung wert wäre.

Verschiedene Tageszeitungen und Fachzeitschriften, so z.B. "PSYCHOLOGIE HEUTE", "GRUPPENDYNAMIK", "SOZIALMAGAZIN", enthalten inzwischen regelmäßig Annoncen, die für die Teilnahme an Trainings und Begegnungsgruppen werben.

Selbst illustrierte bieten als eine neue Art Leserservice Berichte und Anleitungen für Trainingsgruppen, so z.B. die Zeitschrift "BRIGITTE", die im Jahre 1976 ein Kontakttraining für 5 Gruppensitzungen offerierte. Auch die Zeitschrift "WARUM" bietet als Serie "Psychospiele" an.

Auf jeden Fall ist eine immense Ausweitung der Trainings vom Schulungs- und Bildungsbereich in Grenzgebiete zwischen Bildung und Therapie bis in den Unterhaltungs- und Freizeitsektor beobachtbar.

Ob daraus auch in der BRD eine Art sektenhafte Entwicklung bzw. eine gut vermarktete Psycho-Subkultur entsteht, wie sie BACK (1972) und BACH und MOLTER (1976) z.B. für die USA beschreiben, steht noch aus.
Jedenfalls: "Grouping is in!"

2. Übersicht über die hauptsächlichen Richtungen und Abgrenzung der Gruppentypen voneinander

2.1 Die drei Hauptrichtungen

Diese Phänomene, von OHM (1973) als "explosionsartige Diversifikation" beschrieben, finden vor allem in der Terminologie ihren Niederschlag. Die Vielfalt der Namen erschwert dem potentiellen Gruppenteilnehmer die Orientierung. Die häufigsten Bezeichnungen sind: Sensitivitytraining, Selbsterfahrungsgruppen, Gruppendynamik, Laboratorium, Trainingsgruppen oder T-Gruppen, Encounter, Human-Potential-Movement, Human-Relations-Training, Personal-Growth, Begegnungsgruppen, Sensory-Awareness, Marathon. All diesen Gruppenveranstaltungen gemeinsam ist, daß die Gruppen selbst Medium des Geschehens sind, daß über persönliche Erfahrung und über intensive Gruppenerfahrung Innovationen und Veränderungen intra- und interpersoneller Art angezielt werden.

BÖDIKER und LANGE (1975) nehmen entsprechend der geschichtlichen Entwicklung und dem theoretischen Bezugsrahmen eine Dreiteilung vor in Sensitivity-Training, Encountergruppen und Verhaltenstrainings. In Anlehnung daran läßt sich folgendes Differenzierungsschema entwickeln:

Tabelle 1: Trainingstypen

	<u>Richtung:</u>	
National Training Laboratories (NTL)	Humanistische Psychologie	Behaviorismus
Human Relations-School		
Sensitivity-Training		
	<u>Prototyp:</u>	
T-Gruppen	Encounter	Verhaltens-training
	<u>Gruppenarten:</u>	
Basic-Skill-Training	Gesprächsen-counter (verbal) nach ROGERS	Kommunikationstraining
Organisations-training		
Organisations-Entwicklungs-training	Selbsterfahrungs-Begegnungsgruppen	Selbstsicherheits-training
Gruppendynamische Laboratorien	Sensory-Awareness	Kreativitäts-training
	Gestalttherapie	Kooperations-training
Sensitivity-trainings	Bioenergetik	Training sozialer Kompetenz

Die einzelnen Gruppen können natürlich je nach Ausrichtung des Trainers oder Gruppenleiters unterschiedliche Mischformen darstellen.

2.2 Die National Training Laboratories (NTL)

Bei den National Training Laboratories (NTL) sind zwei Konzepte zu unterscheiden, der Human-Relations-Ansatz mit starkem Bezug zu Organisationen der Wirtschaft und Industrie

und das Sensitivity-Training. Das Basic Skill-Training (BST) als Ausgangsform zielt auf eine Verbesserung von Grundfertigkeiten im Umgang mit zwischenmenschlichen Beziehungen für Führungskräfte und Sozialberufe. Zentralprobleme sind demokratische Führungsformen, Verbesserung des Klimas und der Effektivität von Gruppen.

Die zweite Richtung, das Sensitivity-Training (der Begriff wurde 1954 von WESCHLER, TANNENBAUM u.a. eingeführt), umfaßt ein Konzept, bei dem die Persönlichkeitsentfaltung (personal growth) im Mittelpunkt steht. Gelegentlich wird der Begriff Sensitivity-Training gleichbedeutend mit "angewandter Gruppendynamik" gebraucht, so z.B. bei GIBB (1970). Die Unterschiede zum mehr leistungs- und berufsbezogenen gruppendynamischen Ansatz der Human-Relations-Schule werden von WESCHLER, MASSARIK und TANNENBAUM (1962) so beschrieben: "Unsere neue Auffassung des Sensitivity Training stellt ein Mittel dar, um die Persönlichkeitsentfaltung (personal growth) von Menschen zu fördern, die, obgleich sie nach den meisten kulturell gültigen Standards als 'normal' gelten, gerade durch diese Standards auf subtile und komplexe Weise in Mitleidenschaft gezogen werden. Für uns ist Sensitivity Training nicht mehr in erster Linie eine Technik zur Verbesserung des Gruppenverhaltens, zur Ausbildung interpersoneller Beziehungsfertigkeiten, zur intellektuellen Erörterung von menschlichen Beziehungsproblemen oder zur oberflächlichen Besprechung neurotischer Symptome.... Vielmehr zielt Sensitivity Training nun auf die ganzheitliche Stärkung des Individuums ab.

Unsere Version des Sensitivity Training widmet sich zunehmend der Stärkung des Individuums in seinem Wunsch, Menschen und Ereignisse unverkürzt zu erleben, sich selbst intimer und genauer zu kennen, zu einem sinnvolleren Verständnis des eigenen Lebens zu finden und einen Prozeß persönlicher Entfaltung zu ständig anwachsender individueller Zulänglichkeit in Gang zu bringen oder in Gang zu halten." (zit. nach BRADFORD, GIBB und BENNE, 1972, S. 143)

Klassisches und bedeutsamstes Kernstück aller Trainings ist die T-Gruppe, deren Entwicklung hier kurz beschrieben werden soll. Im Jahre 1946 wurde von LEWIN und seinen Mitarbeitern in Connecticut ein Seminar für 30 Fachleute von Bürgerrechtsbewegungen aus verschiedenen Gemeinden veranstaltet, die geschult werden sollten, mit Konflikten und Spannungen zwischen verschiedenen Bevölkerungsgruppen besser umzugehen. Es waren Gewerkschaftler, Lehrer, Geschäftsleute und andere politisch Interessierte. Die Schulung erfolgte in drei Kleingruppen, die Teilnehmer diskutierten ihre beruflichen Schwierigkeiten, zusätzlich wurden Rollenspiele durchgeführt. Ein Forschungsbeobachter protokollierte die ablaufenden Gruppenprozesse. Abends fanden Auswertungssitzungen für den Ausbildungs- und Forschungsstab statt. Einige Teilnehmer baten dann, an diesen Sitzungen teilnehmen zu dürfen. Man war sich zunächst nicht im klaren darüber, wie die Sitzungen verlaufen würden, wenn die Personen, über deren Gruppenverhalten gesprochen würde, anwesend sein würden.

BENNE berichtete dann darüber, welch enormen Effekt es auf alle Beteiligten hatte, als sie mit Beobachtungsdaten über ihr eigenes Verhalten in der Gruppe konfrontiert wurden. Einige stimmten zu, andere hielten die mitgeteilten Beobachtungen für falsch und wehrten sich dagegen.

Trainer und Teilnehmer versuchten nun gemeinsam, die Hier-und-Jetzt-Daten der Gruppensitzungen zu besprechen und zu analysieren. Die Teilnehmer erkannten, daß sie durch diese Art Rückspiegelung ihres Verhaltens zu wichtigen Erkenntnissen über sich selbst und ihre Wirkung auf andere gelangen konnten, daß durch diese Konfrontation mit Verhaltensdaten und das daraufhin erfolgende Feedback eine neue Lernsituation geschaffen war.

BENNE formulierte die Erkenntnisse des Seminars von 1946 in einem späteren Buch folgendermaßen:

"Werden Gruppenmitglieder mehr oder weniger objektiv mit Daten, die ihr eigenes Verhalten und dessen Wirkung betreffen, konfrontiert, und haben sie Gelegenheit, ohne sich bedroht zu fühlen, zusammen mit anderen über diese Daten nachzudenken, so können sie daraus höchst Bedeutsames lernen, und zwar über sich selbst, darüber, wie andere auf sie reagieren, über das Verhalten von Gruppen und über Gruppenentwicklung im allgemeinen." (BENNE, 1964, S. 83 übersetzt)

Damit war die Konzeption der T-Gruppen und späteren Laboratorien entwickelt: Einsicht in gruppendynamische Prozesse und Verständnis für sozialpsychologische Vorgänge sollten induktiv, d.h. über die Selbsterfahrung in Gruppen aufgebaut werden und der Lösung konkreter

gesellschaftspolitischer Aufgaben dienen. Die historische Weiterentwicklung nach der Gründung eines Zentrums für Gruppendynamik, das sog. NTL (National Training Laboratory) in Bethel, Maine, läßt sich grob in drei Phasen teilen: Die Phase der Ausrichtung auf "change-agents" als Mediatoren für kommunale und gesellschaftliche Änderungsprozesse; die zweite Phase der Management-Fortbildung für effektive Menschenführung mit Management-Trainings, Organisations-Entwicklungstrainings und Organisationstrainings als Veranstaltungformen. Die dritte, stark individuenzentrierte Phase wurde von der Encounter-Bewegung beeinflusst. Intimität, Geborgenheit, Gefühlsausdruck und Anwendung nonverbaler Körpertechniken sind nach einem Erfahrungsbericht von PAGÈS (1971) ihre Hauptkennzeichen.

2.3 Die Encounter-Bewegung¹⁾

Unter Encounter oder Begegnungsgruppen sind Gruppen mit unterschiedlichster Ausrichtung zusammengefaßt. Der Begriff selbst geht auf MORENO zurück.

Encounter sind eine Art Gruppenfreiraum, in dem alle möglichen Erlebnis- und Interaktionsformen ausprobiert werden können.

1) Der Begriff 'Encounter' wird in der Literatur unterschiedlich verwendet. LIEBERMAN, YALON und MILES (1973) verwenden ihn als Oberbegriff, unter den auch gruppenspezifische T-Gruppen fallen. In den folgenden Ausführungen sind gruppenspezifische Trainingsveranstaltungen hiermit nicht gemeint.

"Je nach Phantasie, Einfühlungsgabe, Spontaneität, Kreativität und gegenseitiger Verantwortung der Leiter und Gruppenteilnehmer ist in Encountergruppen buchstäblich alles möglich." (BACH und MOLTER, 1976, S. 56)

Als Zentrum der Bewegung kann das ESALEN-Institut in Big Sur, Kalifornien, angesehen werden, eine Einrichtung, deren Selbstverständnis ausgerichtet ist auf "die Erforschung und Erfindung von neuen Möglichkeiten, das menschliche Potential zu erweitern." Inzwischen gibt es jedoch nach Angaben von BACH und MOLTER (1976) über 300 sog. 'growth-center'. Meine Kenntnis der deutschen Zentren liegt bei etwa 25 Instituten.

Ziele der Encountergruppen sind: persönliche Entfaltung und Reifung, intensives emotionales Erleben, Vertrauen und das Erleben von tiefer Freude wie z.B. in den Begegnungsgruppen von SCHUTZ (1971). Weiterentwicklung eigener Möglichkeiten, Erleben des eigenen Körpers wie z.B. in den Nackt-Encounter- und Bioenergetik-Gruppen, wechselseitige Hilfe bei persönlichen Problemen. Nonverbale Methoden gelten als die Domäne der Encountergruppen. Rationale Strategien zur Lebensbewältigung werden hier am stärksten negiert.

Der theoretische Bezugsrahmen ist, von den Encounter nach ROGERS abgesehen, vielfältig, eklektisch, gelegentlich skurril bis mystisch. Anleihen werden überall gemacht: bei östlichen Religionen, westlichen Philosophien, Meditationstechniken, im medizinischen Sektor, bei verschiedenen psychotherapeutischen Richtungen, so z.B. der Psychoanalyse, in Musik, Ekstase, Tanz und Unterhaltungsspielen.

Die Kultbildung ist hier am weitesten fortgeschritten.

Am bekanntesten wurden in Deutschland Encountergruppen nach ROGERS, die hauptsächlich sprachlich arbeiten. Sie sind ausgerichtet an den Prinzipien der klientenzentrierten Gesprächspsychotherapie. Die personenzentrierte Encountergruppe nach ROGERS ist "relativ unstrukturiert und bietet ein Klima größter Freiheit für den persönlichen Ausdruck, die Erforschung von Gefühlen und die Mitteilung persönlich wichtiger Inhalte und Gefühle. Der Schwerpunkt liegt auf dem Geschehen in der Gruppe, der Kommunikation zwischen den Gruppenmitgliedern in einer Atmosphäre, die ermutigt, Verteidigungshaltungen aufzugeben; sie ermöglicht es, direkt und offen mit anderen Gruppenmitgliedern in Beziehung zu treten. Die Teilnehmer lernen sich und jeden anderen so vollständiger kennen, als es sonst in sozialen oder beruflichen Beziehungen möglich ist. Das Klima der Offenheit, des Wagens neuer Kommunikations- oder Verhaltensformen und der Aufrichtigkeit, bewirkt ein Vertrauen, das dem Teilnehmer erlaubt, ihn einschränkende Einstellungen zu erkennen und zu verändern, einfallsreichere und konstruktivere Verhaltensweisen auszuprobieren und für sich anzunehmen und in der Folge adäquater und effektiver mit anderen im Alltagsleben in Beziehung zu treten." (KREMER, 1976, S. 30)

BACK (1972) glaubt, daß man den Encountergruppen in ihren unterschiedlichsten Formen am ehesten gerecht wird, wenn man ihre Funktion der Re-kreation in den Mittelpunkt der Bewertung rückt, Erfahrungen um ihrer selbst willen, als Freizeitaktivität.

2.4 Verhaltenstrainings

Verhaltenstrainings sind abgeleitet aus verschiedenen Lerntheorien und verschiedenen Ansätzen der Verhaltensmodifikation.

Dabei zielt der behavioristische Ansatz unmittelbar auf die Veränderung der maßgeblichen Verhaltensweisen selbst.

Einem Großteil dieser Methoden ist gemeinsam:

- Erlernen bzw. Verlernen bestimmter konkreter Verhaltensweisen; darunter werden auch emotionale Reaktionen verstanden;
- planvolles systematisches Üben alternativer Verhaltensweisen und das Fortschreiten in kleinen Schritten;
- die Anwendung positiver Verstärkung, d.h. das Bemühen, auf Lernfortschritte positive Konsequenzen (Verstärker) folgen zu lassen.

Verhaltenstrainings in Gruppen zählen zu den jüngsten Trainingsformen. Der Schwerpunkt liegt im Einsatz bestimmter Techniken der Verhaltensänderung. Verhaltenstrainings sind stark orientiert an den Verhaltensproblemen der Teilnehmer im realen Lebensraum, insbesondere werden Probleme in den Verhaltensbereichen der Kommunikation, Kooperation und der sozialen Kompetenz bearbeitet.

Manche Trainings werden nach standardisierten Programmen durchgeführt, so z.B. das Assertive Training Program (ATP) von ULLRICH-DE MUYNCK und ULLRICH (1971). Ein methodenoffenes Gruppenkonzept wurde von LAZARUS (1974) unter der Bezeichnung "Multimodale Verhaltenstherapie in Gruppen" beschrieben.

FIEDLERS verhaltensanalytische Gruppen fokussieren auf einem Gruppentraining in gemein-

samer Verhaltensanalyse (FIEDLER, 1974).

Über den engeren therapeutischen Sektor hinaus verbreiten sich Verhaltenstrainings zunehmend im Volkshochschul- und Familienbildungsbereich. Selbstsicherheitsgruppen, Anti-Raucher-Gruppen, Gruppen, die gemeinsames Entspannungstraining lernen, Paar-Gruppen zur Verbesserung von Kommunikation und Konfliktlösungsverhalten in Beziehungen, Mutter-Kind-Interaktionstrainings, Kontakttrainings, dies sind die z.Zt. häufigsten Formen von Verhaltenstrainings.

2.5 T-Gruppen-Merkmale im Vergleich mit Encountergruppen und Verhaltenstrainings

GIBB (1972) beschreibt sieben charakteristische Merkmale von Trainingsgruppen in Abhebung von explizit therapeutischen Gruppen. Anhand dieser Aussagen lassen sich Gemeinsamkeiten und Unterschiede der drei Gruppentypen T-Gruppen, Encounter und Verhaltenstrainingsgruppen noch deutlicher präzisieren.

Tabelle Nr. 2: Trainingsgruppen im Vergleich
mit Encounter und Verhaltens-
trainings

	<u>Encoun- T-Gruppe</u>	<u>Verhaltens- ter trainings</u>
1. "Das zentrale Interesse gilt eher der Analyse des Hier-und-Jetzt, wie es in der Gruppe wahrgenommen werden		

	Encoun- Verhaltens-	
	<u>T-Gruppe ter trainings</u>	

kann, als dem Lebensgeschichte-
chen, Organisationsformen des
äußeren Lebens
oder des Familienlebens.

X	X	--
---	---	----

2. Die Betonung liegt mehr auf der Förderung individueller Bildungsprozesse und der Erweiterung menschlicher Möglichkeiten als auf einer heilenden oder korrektiven Behandlung.

X	X	--
---	---	----

3. Die Betonung liegt eher auf den verfügbaren interindividuellen Daten als auf der Analyse unbewußten oder motivationalen Materials.

X	(X)	X
---	-----	---

4. Die Betonung liegt eher auf dem Gruppenprozeß, der Funktionsfähigkeit der Gruppe und den Interaktionen zwischen

	Encoun- Verhaltens- T-Gruppe ter trainings		
den einzelnen Mit- gliedern als auf einer Gruppenlei- ter-Patient-Be- ziehung.	X	X	--
5. Die Betonung liegt eher auf der versuchswei- sen Anwendung neuer Verhaltens- möglichkeiten in der Trainingsgrup- pe als auf der Er- arbeitung neuer Einsichten und Mo- tivationen.	X	--	X
6. Es ist die ei- gentliche und vor- dringliche Absicht des Leiters, bei normalen Menschen eine Effektivitäts- verbesserung oder eine Verhaltensän- derung in einer organisierten oder natürlichen Grup- pen-Anordnung zu erreichen; er ver- sucht nicht, die Konflikte aufzuhe- ben oder die Per- sönlichkeit bzw. die Charakter- struktur zu ver- ändern.	X	--	X

	Encoun-	Verhaltens-
<u>T-Gruppe</u>	<u>ter</u>	<u>training</u>

7. Die Teilnehmer

betrachten sich
gewöhnlich als
normale Menschen.,
nicht aber als
Kranke, die eine
Behandlung oder
eine Erleichterung
ihrer Leiden suchen."

X

(X)

(X)

(GIBB, 1972, S. 143-144)

Zeichenerklärungen:

X = trifft zu

-- = trifft nicht zu

(X) = gilt eingeschränkt

Zu Punkt 1: Gemeinsam ist den T-Gruppen und den Encountergruppen die deutliche, oft ausschließliche Ausrichtung auf das Hier-und-Jetzt, auf das aktuelle, verbale und nonverbale Verhalten der Gruppenmitglieder in der gegenwärtigen Situation. Es impliziert die Gleichsetzung der Erfahrungsbasis aller Gruppenmitglieder. Die erkennbare Dynamik des Verhaltens der einzelnen Teilnehmer zueinander ist Ausgangspunkt für Analyse, Reflexion und Generalisierung. Verhaltenstrainings sind explizit ebenso auf sog. Da-und-dort-Daten, d.h. Ereignisse und Verhalten außerhalb der Gruppe, ausgerichtet.

Punkt 2 hat ebenfalls Gültigkeit für die T-Gruppen und Encounter-Richtungen. Verhaltenstrainings hingegen sind eindeutig korrektiv ausgerichtet.

Es gibt jedoch sowohl T-Gruppen als auch Encountergruppen, die mehr dem korrektiv-klinischen Typ im Sinne LOMRANZ (1973) zuzuordnen sind.

Punkt 3: Die Abgrenzung gegen psychoanalytisch orientierte Gruppen kann als gemeinsames Charakteristikum aller drei Richtungen gelten.

Punkt 4 beschreibt die Gemeinsamkeit in der Prozeßorientierung bei Encounter- und T-Gruppen unter Vernachlässigung der Leiter-Patient-Beziehung. Die Interaktionen zwischen den Gruppenmitgliedern finden hingegen unter Prozeßaspekten wenig Beachtung im Verhaltenstraining. Quantitativ gibt es jedoch bedeutende Unterschiede zwischen T-Gruppe und Encounter. Während T-Gruppe intrapersonal, interpersonal und gruppal-prozeßhaft focussieren, liegt der Akzent bei Encountergruppen fast ausschließlich im intra- und interpersonellen Bereich. Bei Verhaltenstrainings liegt der Schwerpunkt beim Verhalten des einzelnen Gruppenmitglieds innerhalb und außerhalb der Gruppe, die Beziehungen der Teilnehmer untereinander werden nicht mit besonderer Aufmerksamkeit behandelt, insbesondere nicht unter Aspekten ablaufender Gruppenprozesse, wenn, dann eher unter dem Aspekt sozialer Verstärkung.

Punkt 5 und 6: Die Erprobung anderer Verhaltensmöglichkeiten ist gemeinsames Arbeitsprinzip der Verhaltenstrainings und der T-Gruppen.

Encountergruppen legen den Akzent weniger auf Verhaltensänderungen als vielmehr auf Veränderungen im Persönlichkeitsbereich,

auf das Zustandekommen neuer emotionaler Erfahrungen, auf Einsichten, Veränderungen im Selbstbild, auf das Aussprechen und Austragen intrapersoneller Probleme und das Erleben tiefer persönlicher Gefühle.

Punkt 7 schließlich gilt für alle drei Gruppentypen, für Encounter und T-Gruppen jedoch eingeschränkt, da hier persönliche Probleme für die Anmeldung und Teilnahme oft zentral sind. Das Mitmachen bei Intensiv-Gruppen kann jedoch vereinzelt durchaus selbst zu einer neuen Art Sucht oder "Krankheit" - bei den sog. Groupies (Gruppensüchtigen) - führen.

2.6 Exkurs: Zum Entwicklungsstand der Gruppendynamik in Deutschland

Die deutsche gruppensystemische Praxis fußt seit ihren Anfängen vor etwa 12 Jahren auf dem Stand der Entwicklung der praktischen Gruppendynamik in Amerika. Englische und französische Richtungen - etwa das Tavistock-Modell oder theoretische Konzepte von BION, RICE, PAGÈS, LAPASSADE-waren weit weniger bedeutsam.

SCHMIDT (1977) spricht von einer instrumentalistischen Rezeption sehr praxisnaher Konzepte und Trainingsmodelle, für die er den praktischen Nachholbedarf an gruppensystemischer Arbeit in Deutschland verantwortlich macht. Seither ist in verschiedenen Trainingsansätzen eine breite Erfahrungsbasis ausgebaut, die nach seiner Ansicht durchaus 'theoriefähig' ist. Das ungeklärte Verhältnis zwischen Gruppendynamik und Gruppentherapie, Dauerthema aller letztjährigen Kongresse des Deutschen Arbeitskreises für Gruppen-

dynamik und Gruppenpsychotherapie (DAGG), und die Schwierigkeiten der Sektion Gruppendynamik, gegenüber den Therapeuten ihren spezifischen Objektbereich zu beschreiben, erschweren die Entwicklung der Theoriebildung, ferner das Fehlen eines geeigneten Bezugsrahmens für die kaum überschaubare Fülle an beobachteten Phänomenen und empirischen Einzelbefunden. (vgl. etwa SADERs Anmerkung zur Theorie der Gruppendynamik (1972))

Die theoretisch-thematische Entwicklung in Deutschland läßt sich, die Ausführungen von SCHMIDT (1977) erweiternd, in folgenden Etappen beschreiben:

'Gruppendynamik' wurde von HOFSTÄTTER als Begriff und inhaltlich als Kritik an der Massenpsychologie 1957 eingeführt.

Die ersten praktischen Versuche mit Gruppendynamik fanden 1963 statt, und zwar als Einführungskurs in die Arbeitsweise der Gruppendynamik auf Initiative des Frankfurter Instituts für Sozialforschung, durchgeführt von amerikanischen Trainern von NTL. Ab 1965 fanden verschiedene T-Gruppen-Wochenenden statt. 1966 dann, angeregt durch DÄUMLING und BROCHER, wurde das erste Sensitivity-Training durchgeführt.

1968 erhält die Gruppendynamik mit Gründung der Sektion Gruppendynamik im DAGG einen organisatorischen Rahmen als Vereinigung von Trainern und als Ausbildungsinstitut für Trainer. Sensitivity-Trainings und ab 1970 Organisationstrainings sind die typischen Veranstaltungsformen der angewandten Gruppendynamik.

Mit HORNS Aufsatz "Politische und methodologische Aspekte gruppensdynamischer Verfahren" 1969 beginnt die Diskussion um die Legitimation der Gruppendynamik, anfangs in der Auseinandersetzung zwischen HORN und BROCHER, der gruppendynamische Verfahren für die Erwachsenenbildung nutzbar machte.

Zum gleichen Themenkomplex zu zählen sind HORNS Aufsatzsammlung "Gruppendynamik und der subjektive Faktor" (1972), OHMs Aufsatz "Ziellostigkeit als Lernziel der Gruppendynamik" (1974), das Buch von FRITZ "Emanzipatorische Gruppendynamik" (1974) und STEINKAMPS "Gruppendynamik und Demokratisierung" (1973).

BROCHERS praxisnahes Buch "Gruppendynamik in der Erwachsenenbildung" (1967) hatte zahlreiche, auf praktische Anwendung bezogene Anleitungsbücher, insbesondere für den Bildungsbereich zur Folge, vor allem ist hier das Buch von ANTONS, "Praxis der Gruppendynamik" (1972), zu erwähnen. Mit dem Aufsatz "Institutionsberatung - ein neuer Zweig angewandter Sozialwissenschaft" (1970) und der Gründung eines entsprechenden Instituts eröffnete FÜRSTENAU die Auseinandersetzung um die Veränderung von Institutionen durch angewandte Gruppendynamik und um das von ihm vertretene stark berufsbezogene Trainingskonzept.

RICHTERS eher populärwissenschaftliches Buch "Die Gruppe - Hoffnung auf einen neuen Weg, sich selbst und andere zu befreien" (1972) ist zwar psychoanalytischer Provenienz, verdeutlicht jedoch durch seine enorme Verbreitung die beginnende gruppendynamische Bewegung in Deutschland. Die Veröffentlichung

"Gruppenpsychologie" von SBANDI, 1973 erschienen, weist Gruppendynamik als Sachgebiet der empirischen Sozialpsychologie aus und stellt den Versuch dar, Verbindungen zwischen experimentellen Untersuchungen und gruppendynamischen Laboratorien herzustellen.

Die Arbeiten von DÄUMLING, FENGLER, NELLESSEN und SVENSSON, z.T. zusammengefaßt in "Angewandte Gruppendynamik" (1974), sind Rezeptionen der verschiedenen sozialpsychologischen Gruppentheorien sowie Darstellungen eigener empirischer Untersuchungen und Effizienzkontrollen gruppendynamischer Laboratorien, vorwiegend mit Persönlichkeitstests wie z.B. dem 16 PF von CATTEL durchgeführt. Veröffentlichungen von AMMON und SCHMIDTBAUER führen zwar verschiedentlich den Titel Gruppendynamik, so z.B. "Gruppendynamik der Kreativität" (1972), "Gruppendynamik der Aggression" (1972) oder SCHMIDTBAUERs "Sensitivity-Training und analytische Gruppendynamik" (1973), sie sind jedoch dem psychoanalytischen Therapiemodell zuzuordnen und sind Beispiele für das ungeklärte Verhältnis von Gruppentherapie und Gruppendynamik in Deutschland.

Von den verschiedenen methodischen Modifikationen im Bereich der gruppendynamischen Laboratorien zeugen Berichte und Aufsätze in der Zeitschrift "Gruppendynamik", so z.B. das Heft 3, 1976, über Varianten des Sensitivity-Trainings. Darin zeigt sich zwar zum einen der Experimentcharakter des gruppendynamischen Trainings deutlich, gleichzeitig werden hier jedoch auch gewisse Marktstrategien sichtbar. Neue Trainingsformen haben auch den Zweck,

neue Interessentenkreise zu erschließen, der Konkurrenzdruck zwischen den immer zahlreicher werdenden Instituten um Teilnehmer an Trainingskursen ist beträchtlich gestiegen. Daneben wird eine Schwerpunktverlagerung von den frei ausgeschriebenen und in ihrer Zusammensetzung oft sehr heterogenen Laboratorien hin zur feldspezifischen Anwendung der Gruppendynamik in Bildungseinrichtungen, im Bereich der Hochschuldidaktik, in der Sozialtherapie und Gemeindearbeit deutlich.

Für den engeren Bereich der Arbeit in T-Gruppen bilanziert FENGLER (1977) die Schwerpunktverlagerung in den letzten Jahren wie folgt:

- " - von 'Sensitivity' zu 'personal growth'
- von Gruppendiagnostik zu Einzeltherapie in der Gruppe
- von der Selbstbesichtigung der Gruppe zur Themenzentrierung
- von der Trickkiste zur Berufsorientierung
- vom freien Einfall zur Interventions-systematik
- vom Feedback zur Verhaltensmodifikation
- von Abstinenz zu 'self-disclosure'
- vom 'laissez-faire' zur Konfrontation
- von Evidenz zu Evaluation."

Nicht zuletzt sind noch besonders zu erwähnen Veröffentlichungen von SADER, SCHÄUBLE und THEIS "Verbesserung von Interaktion durch Gruppendynamik" (1976), die als wertvolle Beiträge zur begrifflichen Klärung und Präzisierung im Bereich der deutschen Gruppendynamik zu werten sind. Sie versu-

chen, die Anwendung und Forschung der angewandten Gruppendynamik enger an Denkansätze, Verfahrensweisen und wissenschaftliche Standards der empirischen Psychologie anzukoppeln.

3. Die Verbreitung der Gruppendynamik im gesellschaftlichen Kontext

3.1 Gründe für die Verbreitung der Gruppendynamik

Untersucht man die Gründe, die von Theoretikern und Praktikern der Gruppendynamik für ihre rasche Verbreitung und Anwendung in so vielen Gebieten genannt werden, stößt man auf ein breites Spektrum von soziologischen Analysen, kulturkritischen Stellungnahmen, Hoffnungen, die Gruppendynamik als soziale Bewegung werten und scharfen Verurteilungen der Trainings als Flucht und reaktionäre Antwort auf gesellschaftliche Mißstände.

Die Initiatoren und Begründer der ersten Trainings hatten als Ziel gesetzt, im Rahmen der Erwachsenenbildung "kontinuierliche Lernprozesse in allen gesellschaftlichen Beziehungen und Zusammenschlüssen auszulösen und in Gang zu halten". (BRADFORD, GIBB und BENNE, 1972, S. 22) Sie verstanden dabei die Gruppe, insbesondere die Trainingsgruppe, als Verbindungsglied zwischen dem Individuum und der Sozialstruktur, als Ort, an dem "unbefriedigte Lernbedürfnisse in der gegenwärtigen Kultur" zum Tragen kommen konnten. Ihre idealistische Zielvorstellung war, in den Trainingsgruppen Bedürfnisse nach persönlicher Entwicklung (Personal growth) und Notwendigkeiten zur

Verbesserung und Umgestaltung gesellschaftlicher Lebensbedingungen aufzugreifen.

Die ethischen Implikationen der Gruppendynamik wurden ausführlich von STEINKAMP (1973) dargestellt. BACK (1972) beschreibt die Entwicklung und Ausbreitung der Gruppendynamik zum einen als soziale Bewegung, die eine Reaktion auf gesellschaftliche Bedürfnisse, auf Erfahrungen von Fremdheit und Sterilität des Lebens in einer unpersönlichen Technostruktur darstellen, zum anderen als sozialpsychologischen Fortschritt und als Weiterentwicklung psychologischer Techniken.

Den letzten Aspekt greift auch SADER (1976) auf. Er begründet die Verbreitung der Gruppendynamik pragmatisch mit der Notwendigkeit und wachsenden Bedeutung der Kooperation in fast allen Arbeitsbereichen und einem somit erforderlichen Training zur Verbesserung der Interaktionskompetenz, ähnlich SPANGENBERG (1969) in seinen Ausführungen über soziale Wandlungsprozesse und die Notwendigkeit der Teamfähigkeit und partizipativer Verhaltensstile. LIEBERMAN, YALOM und MILES (1973) hingegen betonen den ersten Aspekt. Sie beschreiben die Gruppen als "soziale Oase, wo Menschen die Fassade der Leistungsfähigkeit, die von einer sich rasch entwickelnden Leistungsgesellschaft von ihnen verlangt wurde, fallen lassen können und ihre Zweifel, Ängste und Enttäuschungen herauslassen können." (S. 5) ROGERS beschäftigt sich ebenfalls mit der Frage der Verbreitung: "Wie läßt sich die schnelle

Verbreitung der Gruppen erklären? Wie die offenbar gewaltige Nachfrage? Ich glaube, daß dieses Bedürfnis aus zwei Elementen erwächst. Das erste ist die zunehmende Enthumanisierung unserer Gesellschaft, in der der Mensch nichts zählt, in der allein seine Steuer- und Sozialversicherungsnummer wichtig ist. Diese unpersönliche Qualität bestimmt alle Institutionen in unserem Land. Das zweite ist, daß wir wohlhabend genug sind, um uns selbst um unsere psychologischen Wünsche zu kümmern... Aber wie sieht das psychologische Bedürfnis aus, das die Leute zu den Encountergruppen hinzieht? Ich glaube, es ist ein Hunger nach etwas, das der Mensch weder in seiner Arbeitswelt noch in seiner Kirche und ganz sicher nicht in seiner Schule oder auf seinem College findet. So traurig das auch sein mag - er findet es nicht einmal im modernen Familienleben. Es ist der Hunger nach engen und wirklichen Beziehungen, in denen Gefühle und Emotionen spontan, ohne Angst und Vorsicht, ausgedrückt werden können, in denen tiefe Erfahrungen - Enttäuschungen und Freuden - geteilt und neue Arten des Verhaltens gewagt und ausprobiert werden können."

(1974, S. 18)

Die humanistische Psychologie, sich selbst verstehend als 'dritten Weg' neben Behaviorismus und Psychoanalyse, sieht in der Gruppenbewegung, in Trainingsgruppen und Encounter ein "Gegenmittel gegen die Not unserer Zeit", die von einem metaphilosophischen Standort aus beschrieben wird als Krise der Werte, fußend in verbreiteten menschlichen Grundbedürfnissen der Einsamkeit, Selbstent-

fremdung, Zweifeln an der eigenen Identität und an der Sinnhaftigkeit des Lebens. Vertreter wie ALLEN und JOURARD warnen jedoch auch deutlich vor Mißbrauch und Extrementwicklungen, so JOURARD: "Ich bin zahlreichen Leuten begegnet, die ich als T-Gruppen-Nomaden oder Encountergruppen-Bluthunde bezeichnen möchte - Leute, die in eine Stadt oder Gegend kommen, die Nase in die Luft stecken und sagen: 'Da muß doch irgendwo eine Encountergruppe sein', und sie spüren sie auf. Sind sie einmal drin, dann schreien und fluchen sie, fassen Leute an, bestehen darauf, daß mit dem Scheißintellektualisieren Schluß gemacht wird, daß man endlich zum Handfesten und Hautnahen komme, und zwar hier und jetzt; dann gehen sie heim mit angenehmen Erinnerungen, als Routiniers mit einer kosmetischen Existenz." (zit. nach BÖHLER und ALLEN, 1974, S. 85) RUITENBECK (1974) kennzeichnet als Ausgangssituation für die Entwicklung immer neuer Gruppenformen die Entfremdung als "Pathognomie unserer Zeit". Er ist jedoch der Meinung, daß die in der Gruppenepidemie zutage tretenden Bedürfnisse keine neuartigen Phänomene sind, sondern daß diese Bedürfnisse in früheren Zeiten durch ähnliche Formen von Zusammenkünften, bei mittelalterlichen Spielen, bei religiösen Zusammenkünften u.ä. befriedigt wurden. Der Zusammenbruch der alten Kommunikationsstrukturen habe dazu gezwungen, neue und künstliche Formen der menschlichen Begegnung zu schaffen.

In der Tat haben ältere Berichte von Zusammenkünften religiöser Erweckungsbewegungen frappierende Ähnlichkeit mit den Protokollen mancher Trainingsgruppen.

BURTON (1972) deutet die Gruppenentwicklung unter psychotherapeutischem Blickwinkel als säkularisierte Psychotherapie. "Psychotherapie ist nicht mehr nur für die Kranken da. In einer bestimmten Form wird sie von vielen gebraucht: von Studenten, Leitenden und Aufsichtspersonal, Gläubigen, Geschiedenen, Unverheirateten, Literaten sowie künstlerisch und kreativ Interessierten. Sie tritt in vielen Verkleidungen auf: Erfüllung, Verwirklichung, Körper-Integration, Bewußtheit, sinnliche Erweiterung, Moral, Leistungsfähigkeit, Menschlichkeit, Freude, Frieden, Einheit, Liebe, Nirwana und anderes. Ihre Prinzipien werden als eine neue Methode in der Schulerziehung angeboten - als emotionales im Gegensatz zu kognitivem Lernen. Sie ist der freiheitliche Ansatz zur Persönlichkeitsbildung - und die Möglichkeit des Seins in einer Welt, die gegenwärtig die Bedingungen der Existenz stark beschneidet." (S. 183)

PETERSON (1974) schließlich ist in seiner Stellungnahme eindeutig positiv und optimistisch. Sein einziger Einwand gegen die Weiterverbreitung der Gruppen ist, daß sie schneller erfunden und entwickelt als im Hinblick auf ihre Effektivität untersucht würden. Dennoch: "Es ist möglich, daß die neue Gemeinschaft in einer komplexen, pluralistischen Welt in der Kleingruppe gründet mit ihren Möglichkeiten zu Primärbeziehungen, Konfliktbearbeitung und Klärung. Die Möglichkeiten der Kleingruppen bestehen darin, dem einzelnen zu helfen, sich mit seiner Existenzangst zu konfrontieren, ihn zu er-

mutigen und zu stützen bei der schmerzlichen Aufgabe, die Leitbilder seiner Kindheit zu verlassen, ihm Trost zu spenden, ohne daß es von Dauer sein könnte. Dies gibt diesen Gruppen einen unverzichtbaren Platz im gegenwärtigen System." (S. 9)

MAISONNEUVE (1965), ein französischer Sozialpsychologe, vertritt die Auffassung, daß das gruppendynamische Training neben seiner von den Vertretern der Gruppendynamik proklamierten Funktion noch eine weitere, latente Funktion habe; es diene als eine Art Fenster, durch das die technokratische Gesellschaft einen Blick zurück werfen könne auf ihre Ursprünge in überschaubaren, durchsichtigen und menschlichen Emotionen zugänglichen Gruppen.

Gemeinsam ist fast allen Stellungnahmen, daß sie die Anziehungskraft der Gruppendynamik in Relation zu Schwachstellen und Mißständen der gegenwärtigen gesellschaftlichen Situation sehen.

Durchweg wird der Wunsch nach Teilnahme interpretiert als Entlastungs- und Kompensationsbedürfnis, als Versuch, aus entfremdeten zwischenmenschlichen Verhältnissen einen Ausweg in authentischere Lebens- und Verkehrsformen zu suchen. Damit stellt sich die Frage, inwieweit die Anwendung der Gruppendynamik "lediglich Beschwörungsriten für unser unausgeglichenes Inneres und streßerfülltes Dasein" (BACH und MOLTER, 1976, S. 21) liefert, psychologische Bedürfnisse geschickt kompensatorisch vermarktet, psychohygienisch-apolitisch Problemlagen auffängt, wie ihre linken Kritiker behaupten, oder ob sich hier emanzipatorische Möglichkeiten erschließen lassen.

Die emanzipatorischen Chancen der Gruppendynamik auf individueller und gesellschaftlicher Ebene sollen daher im nächsten Abschnitt erörtert werden.

3.2 Zum emanzipatorischen Anspruch der Gruppendynamik

Ungeachtet seiner inflationären Verwendung nimmt der Emanzipationsbegriff bei Befürwortern und Kritikern der Gruppendynamik eine zentrale Rolle ein, so z.B. in der Auseinandersetzung um Gruppendynamik zwischen HORN und BROCHER (Das Argument, 1969, Band 50, 1970, Band 60). Der Begriff Emanzipation rückte etwa seit MOLLENHAUERS "Erziehung und Emanzipation" (1968) in den Mittelpunkt der pädagogischen Zieldiskussion.

Im Bereich der Psychologie warf HOLZKAMP (1970) mit der Artikelfolge "Wissenschaftstheoretische Voraussetzungen einer kritisch-emanzipatorischen Psychologie" die Frage nach ihrer emanzipatorischen Relevanz auf. Heute bereitet allein der Wortgebrauch fast eine Art Unbehagen, denn die Bedeutungsinhalte dieses umstrittenen Wortes sind verschwommen und aus dem psychologischen Sprachgebrauch selbst nicht direkt erschließbar; auch bei HOLZKAMP unterbleibt eine nähere Erläuterung, der Begriff bleibt so "Wortmarke für eine nur angedeutete Intention" (EYFERTH, 1973, S. 258).

EYFERTH konstatiert: "Auf die Frage, was 'Emanzipation' für Psychologen bedeutet, läßt sich einstweilen nur antworten: Unbestimmtes. Dies liegt einerseits an der Konturlosigkeit der Wortmarke selbst, andererseits an der Indifferenz der Psychologie

als wissenschaftlicher Disziplin gegenüber Begriffen, die für eine Kommunikation über nicht ausschließlich psychologisch Definierbares bestimmt sind." (1973, S. 258)

Im ethymologischen Rückbezug ergeben sich ursprüngliche Bedeutungsgehalte von Emanzipation als Befreiung aus Abhängigkeiten und Fremdbestimmung.

Weitere begriffliche Differenzierungen, anthropologisch-sozialphilosophisch als Entstehung von Reflexions- und Kritikfähigkeit und selbstbestimmtem Handeln, politisch-ökonomisch als Aufhebung und Veränderung von Herrschafts- und Eigentumsverhältnissen, pädagogisch als Abbau von Abhängigkeiten und Bevormundungen im Bereich der Erziehung und im psychologischen Bereich als Persönlichkeitsveränderung im emotionalen, kognitiven und Handlungsbereich, insbesondere als Ver-ringerung von Beschränkungen bei der Befriedigung menschlicher Bedürfnisse, sollen hier nicht weiter ausgeführt werden (s. hierzu BAACKE, 1973, FITTKAU, 1974, GREIFENHAGEN, 1973, TEICHGRÄBER, 1977, HARTFIEL, 1975).

Exemplarisch für ein Verständnis von Emanzipation im Bereich der Gruppendynamik sei hier FRITZ (1974) zugrunde gelegt, der Emanzipation versteht "als eine individuelle und gesellschaftliche Veränderung zur Befreiung von asymmetrischer gesellschaftlicher, d.h. ökonomisch-technologisch-politischer Abhängigkeit und von gesellschaftlich vermittelten psychischen Einengungen, Beschränkungen und Determinierungen von Wahrnehmungen, Bewußtsein und Handlungen. Emanzipation erscheint damit in den Mitteln ihrer Verwirk-

lichung, d.h. in der Strategie derjenigen, die in der bestehenden Gesellschaft für die neue arbeiten." (1974, S. 21-22)

In einer Trias von Einsicht in bislang nicht durchschaubare Abhängigkeiten, im praktischen Erleben und eigenen Handeln, in der Trias von Selbstreflektion, Antizipation und Aktion können nach seiner Meinung gruppendynamische Trainings Interaktionsformen einer befreiten Gesellschaft vorbereiten und vorwegnehmen.

Den Kritikern hingegen gelten gruppendynamische Trainings als das neue "Opium für das Volk" (HORN, 1972, GIERE, 1970, OHM, 1973). Sie werten sie als "Fluchtburgen und Reparaturwerkstätten für die bedrohte und beschädigte bürgerliche Innerlichkeit" (GIERE, 1977, S. 251) und warnen vor ihren pazifizierenden Wirkungen.

Auch ROSENWALD wertet Trainingsgruppen als Ablenkungsmanöver und weiter: "Was dabei übersehen und gewöhnlich auch verdrängt wird, ist der Umstand, daß die T-Gruppe die allgemeine Unmenschlichkeit organisatorischer Strukturen verschärft betont und beleuchtet, indem sie diese in sich selbst zu negieren scheint. Indem sie sich als Hafen ausgibt, trägt die T-Gruppe zur Verewigung der unerwünschten Bedingungen zuhause bei." (1972, S. 406)

THEIS verdeutlicht in seiner kritischen Zusammenfassung der Kritik an der Gruppendynamik die übertriebenen und unrealistischen Einschätzungen der Möglichkeiten und Grenzen bei Kritikern und Befürwortern: "Von den umfangreichen Versprechungen auf der Seite der angewandten Gruppendynamik werden die

übertriebenen Ansprüche und Erwartungen auf der Seite der Kritik sicherlich provoziert. Nichtsdestotrotz ist es illusorisch anzunehmen, daß in einem einwöchigen Training nicht nur die individuelle Lerngeschichte' des Individuums, sondern auch die Funktionsbedingungen der kapitalistischen Gesellschaft sowie ihre Veränderungsmöglichkeiten - einschließlich einer intensiven Strategiediskussion - aufgearbeitet werden könnten. Entsprechend einfach fällt es auch der Kritik, nach dem Aufstellen unerfüllbarer Forderungen die Tatsache, daß diese nicht eingelöst werden, als Argument für die generelle Ablehnung der Technik zu benutzen." (1972, S. 249)

3.3 Zur Relevanz und Nützlichkeit der Gruppendynamik

Die Frage nach der emanzipatorischen Relevanz der Gruppendynamik als Teilgebiet der Sozialpsychologie kann jedoch nur im Kontext der Frage nach der Relevanz und gesellschaftlichen Nützlichkeit der Psychologie insgesamt sinnvoll gestellt werden.

Die Diskussion um die Bedeutung und Nützlichkeit der Psychologie als Wissenschaft rückt in den letzten Jahren immer mehr ins Bewußtsein der Psychologen und in die öffentliche Diskussion.

Kernpunkt dieses Infragestellens ist, wie angesichts der bestehenden konkreten gesellschaftlichen Probleme ihre Erkenntnisse und Methoden für die Lösung praktisch-psychologischer Probleme angewandt und nutzbar gemacht werden können.

Die amerikanische Krisendiskussion um die Verantwortung der Psychologen im Kontext der allgemeinen Krisen in der Gesellschaft ist von SEEGER (1977) ausführlich dargestellt worden. "Die Krise der gesellschaftlichen Nützlichkeit der Psychologie ist der Ausdruck einer qualitativ neuen Stufe in der Entwicklung der Psychologie. Hauptinhalt der Krise ist: wie kann die Psychologie zur Lösung von in großem Ausmaß bestehenden gesellschaftlichen Problemen dienen, indem wissenschaftliche Erkenntnisse bei der Lösung praktisch-psychologischer Probleme angewandt werden. Ihre gesellschaftliche Relevanz muß die Psychologie nun gerade dadurch erweisen, daß sie in zuvor nicht gekanntem Ausmaß ihre konkrete Nützlichkeit unter Beweis stellt.... Unsere These ist: in der Diskussion dieser Krise kommt dieses sich objektiv verändernde Verhältnis von Psychologie, Psychologen und Gesellschaft zum Ausdruck. Hauptinhalt der Krisendiskussion ist dementsprechend das Verhältnis von Theorie und Praxis und die gesellschaftliche Verantwortung der Psychologen." (SEEGER, 1977, S. 13)

SEEGER weist nach, daß ein so verändertes Selbstverständnis zu einer veränderten Gegenstandsauffassung, einem veränderten Menschenbild und einer Veränderung der wissenschaftlichen Methoden führt.

Diese Veränderungen können bedeuten:

- Eine andere theoretische Perspektive im Erkennen der gesellschaftlichen Herkunft der Problemstellungen der Psychologie,

- Aufgabe der Objekt-Auffassung vom Menschen, insbesondere auch im Bereich des Experiments und Anerkennung der "aktiven Reflexivität des Subjekts" (GROEBEN, 1975, S. 19),
- Nicht-elitärer Gebrauch und Zugänglichmachen ihrer Methoden für viele Menschen im Sinne MILLERs Forderung "to give psychology away to the people, who need it". (1970, S. 999)

Von einer emanzipatorisch relevanten Anwendung von Gruppendynamik wäre dann zu sprechen, wenn diese Orientierungen nachweisbar und praxisbestimmend werden:

- im Verständnis von individuellen Problemen und Gruppenproblemen als gesellschaftlich vermittelte,
- in der Ausrichtung auf die realen und konkreten Lebensprobleme der Teilnehmer,
- im Bewußtsein der gesellschaftlichen Verantwortung derjenigen, die Gruppendynamik anwenden.

Emanzipatorische Relevanz der Gruppendynamik würde bedeuten, daß sie im Rahmen ihres Forschungs- und Anwendungsbereichs zur Selbstaufklärung des Menschen über seine psychische und soziale Abhängigkeit beiträgt und Hilfen entwickelt zur Beseitigung von Beeinträchtigungen und Zwängen, die der Selbstverwirklichung und Identitätsfindung im Wege stehen. Ihre Aufgabe wäre es, in genauer Kenntnis gesellschaftlicher Zwänge und sozialstruktureller Determinanten nach Mitteln und Wegen zu suchen, "Subjektivität gegen solche Zwänge zu schützen". (HORN, 1977) HORN fordert von einer sich politisch verstehenden

Psychologie: "Die Politische Psychologie muß solche Formen von partieller und sozusagen lokaler Emanzipation ebenso aufmerksam verfolgen und unterstützen wie sie bestehende Zwänge analysieren und kritisieren muß. Wir dürfen uns nicht in die Resignation hineindrängen lassen aufgrund der Erkenntnis, daß aus dem Ökonomiebereich eine Reihe zentraler Zwänge auf die Menschen einwirken. Die Analyse solcher Zwänge ist nur der eine Bereich einer fortschrittlichen Psychologie. Der andere Bereich besteht im Aufzeigen von Chancen zur Selbstverwirklichung, zur Befreiung aus Zwängen. Politische Psychologie hat zu zeigen, wie sich Subjektivität - wenigstens ein kleines Stück weit - zur Eigentätigkeit entfalten kann." (S. 62)

3.4 Kennzeichnung der eigenen Position

Ebenso wie Modellversuche der Antipsychiatrie oder andere sich emanzipatorisch verstehende sozialpädagogische Projekte können gruppendynamische Verfahren zur Verminderung von Entfremdung und zur Reduktion von Abhängigkeiten beitragen und somit emanzipatorischem Interesse dienen:

- Wenn Veränderungen auf der psychologischen und individuellen Verhaltensebene als eine von vielen Dimensionen, in denen sich gesellschaftlich notwendige Änderungen vollziehen, verstanden werden,
- wenn die Probleme der Teilnehmer nicht nur intrapersonell oder interpersonell psychologisch betrachtet werden, sondern auch im

- gesellschaftlichen Kontext objektiver Lebensbedingungen analysiert werden,
- wenn das Einbeziehen von Alltagserfahrungen in den Prozeß der Gruppe und die Umsetzung von Gruppenerfahrungen in das Alltagsleben methodisch gesichert ist und konstitutiv ist für die Arbeitsziele der Gruppe,
 - wenn mit Hilfe gruppendynamischer Verfahren Lernprozesse in Gang gesetzt werden, die den Handlungsspielraum und die soziale Kompetenz erweitern, z.B. in den Verhaltensdimensionen eigene Bedürfnisse und Interessen artikulieren, Abbau bzw. Verringerung von Ängsten, eigene Wünsche und Interessen angemessen durchsetzen, sich mit anderen besser verständigen können, Beziehungen aufbauen und sich solidarisieren können,
 - wenn die gesellschaftlichen Bedingungen, die das jeweilige So-sein, die Erlebensstrukturen mitgeprägt haben, Bestandteile der gemeinsamen Reflexion werden,
 - wenn Gruppendynamik als Angebot sich an Zielgruppen wendet, die nicht ausschließlich aufgrund ihrer Positionen im sozialen Statusgefüge selektiert werden.
- Insbesondere entscheidet die Hinwendung zu bestimmten Zielgruppen über die emanzipatorische Relevanz der angewandten Gruppendynamik.

Ich persönlich sehe in der Anwendung der Gruppendynamik die Möglichkeit, emanzipatorische Ziele zu verfolgen. Gruppendynamik bedeutet Lernen, das nicht Belehrt-werden heißt oder Konsum von Lernfertiggerichten. Es geht nicht

nur um die Verbesserung funktionaler Interaktionskompetenzen, sondern um einen in Eigenverantwortung aktivierten und selbstkontrollierten Lern- und Entfaltungsprozeß.

In gruppendynamischen Veranstaltungen können Individuen ihre Determinierungen und Deformationen oft erst bewußt erfahren, die "zwanghafte Versachlichung der zwischenmenschlichen Beziehungen" (FRITZ, 1974) in ihren pathologischen Auswirkungen von Angst, Versagensgefühlen, Kontaktproblemen und Isolation.

Individuen können neue Formen der Kommunikation und Kooperation experimentieren und Verhaltensmuster erlernen, die, umgesetzt in gesellschaftliche Initiativen, zur Veränderung beitragen könnten, in einem Dreischritt von Reflexion, Antizipation und Aktion (FRITZ, 1974).

Als Modell kann Gruppendynamik ferner Kontrasterfahrungen vermitteln, wie sie außerhalb dieses Rahmens nicht oder noch nicht möglich sind. Dadurch können Transferversuche in andere Bereiche angeregt werden. Meines Erachtens kann man soweit auch von politisch relevanten Lernprozessen reden.

"Das Sichabarbeiten konkreter Einzelner an ihrem Selbst, die Suche nach einer authentischen persönlichen Lebensgeschichte, die Versuche, sich selbst überhaupt wieder zu einem sinnlich reagierenden 'leibhaftigen' Wesen zu machen" (MENNE, 1974, S. 11) und auf diese Weise die eigene Identität zu rekonstruieren, all dies sind emanzipatorische Formen der Selbstveränderung unter Zuhilfenahme der Gruppe.

Ob jedoch, auf einer allgemeineren Bewertungsebene, gruppensdynamische Verfahren einen emanzipatorischen Beitrag im Rahmen der Erwachsenenbildung, der Pädagogik und der angewandten Sozialpsychologie zu leisten vermögen, hängt m.E. von zwei Kernfragen ab:

1. Von der Frage, welche Intentionen oder, nach HABERMAS (1968), welche erkenntnisleitenden Interessen ihrer Anwendung zugrunde liegen. Eine lediglich technischen Erkenntnisinteressen dienende Praxis übernimmt z.B. die Aufgabe, Anpassungsschwierigkeiten und Funktionsstörungen der Individuen unhinterfragt gruppensdynamisch-technologisch zu beseitigen. Für eine so angewandte Gruppendynamik gilt dann HORNS Aussage: "Die T-Gruppen arbeiten weiter an der gesellschaftlich für wichtig gehaltenen Aufgabe, Emotionales für den etablierten zweckrationalen Zusammenhang zu instrumentalisieren." (1972, S. 74)

Die der Anwendung der Gruppendynamik zugrunde liegenden Zielvorstellungen sind normative Vorentscheidungen und können nicht aus der Praxis selbst abgeleitet werden.

2. Die wohlmeinendsten emanzipatorischen Intentionen bleiben Postulate und leere Versprechungen ohne den empirisch gesicherten Nachweis der Wirksamkeit gruppendynamischer Verfahren und der über das unmittelbare Erleben hinausgehenden Dauerhaftigkeit ihrer Effekte.

D.h. es muß untersucht werden, ob bestimmte, durch genaue Angaben und Beschreibungen der jeweiligen Trainingsbedingungen und Trainingsvariablen zu präzisierende Veranstaltungen leisten, was sie zu leisten beabsichtigen und vorgeben. Die zweite Kernfrage leitet somit über zu einer kritischen Analyse der gegenwärtigen gruppendynamischen Trainingspraxis, ihrer wissenschaftlich-empirischen Fundierung und ihrer Prüfung anhand wissenschaftlich-theoretischer Relevanzkriterien. Die folgenden Ausführungen beziehen sich dabei vor allem auf die Trainingsgruppen (T-Gruppen), die das eigentliche Kernstück gruppendynamischer Trainingspraxis darstellen. Die T-Gruppe ist zugleich wohl das am häufigsten zur Anwendung kommende gruppendynamische Verfahren.

Da das in Teil III und IV vorgestellte neu entwickelte Trainingsverfahren des Situativen Verhaltenstrainings einen Optimierungsansatz der klassischen gruppendynamischen Trainingsgruppe darstellt, erfolgt die Beschreibung der Trainingsgruppe und die Ableitung ihrer Kritik zum besseren Verständnis zunächst relativ ausführlich.

Teil II: Theoretische und praktische Grundlagen der Trainingsgruppe und ihre Kritik

1. Grundannahmen und Definitionen der T-Gruppe

Innerhalb der Literatur zur Gruppendynamik gibt es zahlreiche Ansätze zur Kennzeichnung und Definitionen der T-Gruppe. Ihre historische Entwicklung wurde bereits beschrieben (vgl. S. 10f.).

Die T-Gruppe ist eine Kleingruppe von 6 bis max. 15 Teilnehmern. Sie ist in der Regel "eine heterogene Ansammlung von Individuen, die sich zusammenfinden, um die interpersonellen Beziehungen und die Gruppendynamik zu untersuchen, die sie selbst durch ihre Interaktionen erzeugen". (BRADFORD, GIBB und BENNE, 1972, S. 327) Damit ist ein wesentliches Bestimmungsstück genannt, die Selbstkonfrontation der Teilnehmer mit der Realität ihres eigenen Verhaltens und seinen Auswirkungen.

Die Gruppe ist gleichzeitig Subjekt und Objekt des Lernens.

Das klassische gruppensdynamische Paradigma, von den Pionieren BRADFORD, BENNE und LIPPITT (1964) entwickelt, beschreibt vor allem die strukturelle Entwicklung der T-Gruppe aus einer Art sozialem Vakuum heraus:

Verhaltens-'input'

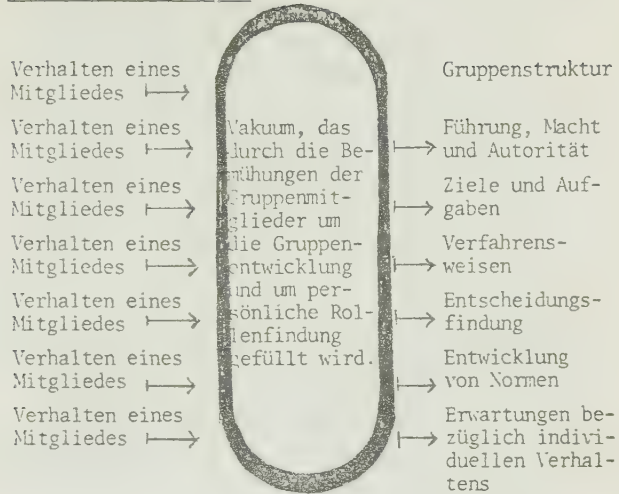


Abb. 1: Vakuum zur Erzeugung von Lernerfahrungen

Eine viele Aspekte der T-Gruppe umfassende Definition geben DÄUMLING et al. (1974):

"Wir bezeichnen als Trainingsgruppe eine Kleingruppe mit offener Struktur und mit prinzipiell gleichrangigen Mitgliedern, die in interdependenten Beziehungen stehen.

Durch prozeßorientierte und nicht themengebundene gemeinsame Analyse des aktuellen Sozialverhaltens wird emotionales und rationales Lernen über individuelle und über Gruppenvorgänge ermöglicht." (S. 38)

CAMPBELL und DUNETTE (1968) resümieren in ihrem Sammelreferat empirischer Untersuchungen über die Effizienz von T-Gruppen folgende, der T-Gruppen-Methode zugrunde liegenden expliziten und impliziten Annahmen:

- Eine ausreichende Anzahl von Gruppenmitgliedern kann verständliches und konstruktives Feedback produzieren, wenn sie mit ihren eigenen Verhaltensweisen und Gefühlen in einem Klima psychologischer Sicherheit konfrontiert werden.
- Eine signifikante Anzahl von Gruppenmitgliedern kann in den Hauptaspekten eines spezifischen Verhaltens, das ein Individuum in der Gruppe zeigt, übereinstimmen. Vollständiger Konsens kann nicht erwartet werden, ebensowenig, daß das Feedback in alle Richtungen divergiert. Ein gewisser Grad an Gruppenkohäsion ist notwendig, wenn das Feedback für den Einzelnen hilfreich sein soll.
- Feedback ist relativ vollständig und beinhaltet signifikante Aspekte des individuellen Verhaltens.
- Das in der Gruppe gezeigte Verhalten ist hinreichend repräsentativ für das Verhalten außerhalb der Gruppe. Lernen in der Gruppe ist somit übertragbar.
- Psychologische Sicherheit kann schnell erreicht werden (infolge weniger Stunden) unter völlig Fremden oder unter Bekannten, die verschiedene Arten und Grade interpersoneller Beziehungen aufweisen.
- Fast jedem mangelt es anfangs an interpersoneller Kompetenz, d.h. Individuen neigen zu Störungen im Selbstbild, Wahrnehmungsfehlern und ungenügenden Kommunikationsfertigkeiten.
- Angst erleichtert neues Lernen.
- Zwischen dem 'cultural island' und der 'backhome'-Situation ist Transfer möglich."

Über die Validität dieser Annahmen kann wenig gesagt werden, da es an empirischen Untersuchungen mangelt.

Sie finden jedoch ihren Niederschlag in den methodischen Arbeitsprinzipien, die im folgenden kritisch beschrieben werden sollen.

2. Wesentliche Arbeitsprinzipien der T-Gruppe

2.1 Das Hier-und-Jetzt-Prinzip

Das Hier-und-Jetzt-Prinzip bedeutet, daß der Focus auf dem aktuellen Gruppengeschehen liegt, d.h. bedeutsam ist das verbale und nonverbale Verhalten der Gruppenmitglieder für die gegenwartsbezogene Erlebnisbearbeitung.

Die Gruppenmitglieder sollen dahin gelangen, "sich auf die Kontrolle, Einschätzung und das Verstehen der konkreten Realitäten ihrer unmittelbaren Erfahrungen in der Gruppe zu konzentrieren. Erst wenn die Gruppe lernt, ihre gegenwärtigen Erfahrungen ins Auge zu fassen, gewinnen auch ihre Vergangenheit und Zukunft Klarheit und Bedeutung, und die äußeren Erfahrungen der Mitglieder können sinnvoll auf ihre Erfahrungen in der Gruppe bezogen werden". (BENNE, 1972, S. 257) Der Vorteil der Beschäftigung mit Hier-und-Jetzt-Daten unter Vernachlässigung von Da-und-Dort-Daten liegt nach ARGYRIS in der geringeren Wahrscheinlichkeit, daß Verzerrungen der Tatsachen unbemerkt bleiben.

Das Hier-und-Jetzt-Prinzip bewirkt weiterhin eine erhöhte emotionale Beteiligung der Gruppenmitglieder. Das wird bereits als Be-

obachtung aus den Anfängen der Entwicklung gruppendynamischer Trainings berichtet, in denen auch externe Ereignisse besprochen wurden. Die Teilnehmer waren bei den letzteren Problemen weitaus weniger engagiert. In dem Maße, in dem das Hier-und-Jetzt-Prinzip wirksam wird, wächst auch das Erleben der eigenen Bedeutsamkeit für den Lernprozeß der Gruppe bei jedem einzelnen Gruppenmitglied.

Die Bearbeitung der gegenwärtigen Situation impliziert ferner die Gleichsetzung der Erfahrungsbasis aller Gruppenmitglieder. Dies ist zugleich Voraussetzung für das Entfallen von herkömmlichen Statusunterschieden zwischen den Gruppenmitgliedern als Grundlage für die Entwicklung interdependenter Beziehungen.

Diesen Vorteilen - Lernen setzt an den konkreten überprüfbaren Erfahrungen der Teilnehmer an - stehen bei einer allzu strengen oder ausschließlichen Anwendung des Prinzips auch Gefahren und Einseitigkeiten gegenüber: Realitätsverlust bei Trainern und Teilnehmern, Fixierung auf die Gruppe, psychologische Verkürzung von Einsichten in Verhalten, das in gänzlich anderen Determinationszusammenhängen steht, Informationsmängel und Primitivierung (BENNE) des Mitgliederverhaltens aufgrund von Statusverlust und Unbrauchbarkeit gewohnter Wahrnehmungs- und Handlungskonzepte. Um diesen Gefahren zu entgehen, ist es ratsam, die Hier-und-Jetzt-Regel als Focussierung, nicht als Ausklammerung von komplexerer Realität zu praktizieren.

2.2 Selbstbestimmung durch die Gruppe und initiale Unstrukturiertheit der Anfangssituation

Die T-Gruppe selbst bestimmt die Inhalte und Ziele der Gruppensitzungen. Der Trainer übernimmt keine Führungsrolle, er gibt keine Aufgaben und Direktiven, er regelt weder den Entscheidungsmodus noch die auftretenden Konflikte innerhalb der Gruppe. Der Trainer ist Beobachter, er analysiert und interpretiert das Geschehen, er ist Berater der Gruppe und Fachmann für Interaktionsprobleme.

Die T-Gruppe unterscheidet sich somit von anderen Lerngruppen durch das Fehlen einer klaren Aufgabenstellung oder eines Projektes und die Verweigerung einer klaren Führungsrolle durch den Trainer.

Die initiale Unstrukturiertheit, in der sich das gewohnte Rollenverhalten der Teilnehmer als unbrauchbar erweist, führt nach BRADFORD zum "Situationsstreß und Identitätsstreß". (s. BRADFORD, 1972, S. 212) Die Überwindung der Mehrdeutigkeit und Ungewißheit in Gruppenbildungs- und Umbildungsprozessen, die gemeinsame Definition mit ihren objektiven und subjektiven Faktoren ist die zugrunde liegende Lernaufgabe der Selbstorganisation der Gruppe.

Bereits die Anfangssituation soll den Teilnehmern verdeutlichen, daß die Verantwortung für das Geschehen und für ihren Lerngewinn bei ihnen selbst liegt, daß sie ihre eigenen Ziele bestimmen können und ebenso die Mittel und Wege, diese Ziele zu verfolgen.

Die Intentionen dieses Prinzips leuchten unmittelbar ein, dennoch wird bei kritischer Betrachtung deutlich, daß die Konzepte der Selbstbestimmung und Unstrukturiertheit der T-Gruppe idealistische und unrealistische Sichtweisen darstellen.

DÄUMLING et al. (1974) weisen nach, daß es sich trotz des Fehlens einer Strukturierung über Aufgaben und Ziele und trotz des Fehlens einer vorgegebenen klar umrissenen Führungsposition nur um eine relative Strukturlosigkeit der T-Gruppe handelt:

- die Positionsvorgabe des Trainers stellt ein situationsbestimmendes prägnantes Strukturmerkmal dar;
- Vorentscheidungen der Trainer im Sinne des jeweiligen Trainingskonzepts schränken den Selbstbestimmungsraum der Gruppe bedeutsam ein;
- äußere Faktoren wie Zeitplan und räumliche Gegebenheiten (häufig werden Trainings in Klausurform durchgeführt) beeinflussen die Interaktion nicht unerheblich.
- Trainer und Teilnehmer entstammen gewöhnlich der gleichen Schicht und haben daher mittelständische Sozialisationsmuster und verhaltensregulierende Normen gemeinsam.

Auch die Selbstbestimmung der Gruppe kann nur als relativ gelten. Der Druck zur Internalisierung spezifischer Trainingsnormen ("Was ist dein Gefühl dabei? Sprich doch mal von dir persönlich! Das hat mit dem Hier-und-Jetzt doch nichts zu tun!") ist gewöhnlich außerordentlich hoch.

Relative Unstrukturiertheit und ein hohes Maß an Selbstbestimmung, deren Beschränkungen nicht transparent gemacht werden, bein-

halten ferner die Gefahr, realitätsfremde Vorstellungen von Freiheit und Selbstbestimmung zu wecken, die dann in den alltäglichen Realgruppen zu Frustration und Rückzug führen können. Ähnlich warnt auch DÄUMLING:

"Wenn man dies übersieht, läuft man Gefahr, falsche Konsequenzen zu ziehen, man - gaukelt sich selbst - als Trainer - und den Teilnehmern vor, als unabhängige Individuen etwas Neues schaffen zu können, und interpretiert das Ergebnis als pure Folge der Interaktionsbeziehungen zwischen den Mitgliedern einer Gruppe, - verkennt das durch extrasystemische Einflüsse determinierte Handeln als Freiheit, - prägt einen falschen Begriff von Gruppendynamik." (1974, S. 89)

Durch Definition seines Rollenverständnisses und explizierte Angaben darüber, welche Vorentscheidungen bereits getroffen sind und wie diese legitimiert werden, kann der Trainer im Sinne der Transparenz den realen Freiraum der Gruppe verdeutlichen und unzutreffende Vorstellungen von Quasi-Freiheiten einerseits und Chaos andererseits reduzieren.

2.3 Das Prinzip des "Unfreezing"

Die individuellen Lernprozesse lassen sich nach LEWIN in drei Phasen einteilen: "Unfreezing", "Change", "Refreezing".

"Unfreezing" bedeutet Bewußtwerden des Selbstverständlichen, Entroutinisierung stereotypen Verhaltens, größere Wachheit gegen inneres und äußeres Geschehen." (DÄUMLING, 1970)

"Unfreezing" setzt am Kontrast zu gewohnten Situationen, an der Ambiguität der Anfangssituation der T-Gruppe an. Das "Unfreezing", verstanden als Auftauen, Wecken von Motivationen zur Veränderung, muß gelegentlich durch eine affektive Aufrüttelung, durch gezielte Verunsicherung angestoßen werden. "Unfreezing" in bezug auf die Trainingsgruppe zielt eine auf mehr Offenheit gerichtete Erwartungshaltung der Teilnehmer an. Im weiteren können dann auf der Basis von Information und Situation neue Verhaltensmuster entwickelt werden und erprobt werden ("Change"), die dann durch Einübung verfestigt und in das Verhaltensrepertoire integriert werden sollen ("Refreezing"). "Unfreezing" ist zwangsläufig mit Verunsicherung verbunden, da Defizite im Verhalten der Teilnehmer auf diese Weise deutlich gemacht werden. Es wird u.a. durch Trainerinterventionen der Focussierung, der Zentrierung und "Scharfeinstellung" der Aufmerksamkeit auf bestimmte rigide Verhaltensweisen bewirkt. "Unfreezing" basiert damit auf einem Lernkonzept, das eine Beziehung zwischen Lernen und Angst postuliert. Bei einem hohen Ausmaß an Sicherheit und einem geringen Maß an erlebter Angst ist der Teilnehmer nicht bereit, sein gewohntes Verhalten zu ändern. Ein optimaler Angstzustand, d.h. ein bestimmter Grad an Angst, Verunsicherung und Unbehagen ist für Lernprozesse und Veränderung erforderlich (vgl. etwa auch lerntheoretische und neuropsychologische Modelle zur Habituation).

"Unfreezing" bedeutet neben der angezielten Verunsicherung auch, Lernhemmungen, Barrie-

ren und Veränderungswiderstände anzugehen und zu thematisieren. Dies könnten Phänomene sein wie z.B. Nichtbeteiligung und Erwartungen an den Trainer im Sinne: "Machen Sie mal, das erwarte ich von einem Fachmann!" Ängste, bei näherem Kennenlernen und beim Experimentieren mit neuen Interaktionsformen abgelehnt zu werden, spielen ebenfalls eine bedeutende Rolle.

"Unfreezing" bewirkt z.T. die unstrukturierte Anfangssituation. Das Prinzip ist eng verknüpft mit den anderen Prinzipien wie Hier-und-Jetzt, Selbstbestimmung und Feedback.

Lerntheoretisch könnte "Unfreezing" verstanden werden als negative Verstärkung im Sinne des Wegfalls positiver sozialer Verstärker der Zustimmung und Akzeptierung, als Konsequenzen bestimmter Verhaltensweisen oder aber als Ausbleiben gewohnter Signalreize und somit als Einleitung eines Prozesses des Verlernens.

Kognitionstheoretisch könnte es verstanden werden als Form von kognitiver Umstrukturierung. Auf jeden Fall ist es ein nicht leicht zu operationalisierendes Prinzip.

DÄUMLING et al. werten das Prinzip des "Unfreezing" sehr hoch. "Allein schon das Auftauen erstarrter Berufshaltungen und eingefahrener Rollenschemata rechtfertigt die Anstrengungen einer Trainingsgruppe...

Das Arbeitsprinzip des 'Unfreezing' kann als eines der Hauptziele der Trainingsgruppe angesprochen werden, soweit es auf mehr Freiheit und Lockerheit in den zwischenmenschlichen Beziehungen zielt. Diese 'entkrampfte'

und 'offenere' Kommunikation wiederum, so darf angenommen werden, wirkt sich günstig aus auf die Sozialwahrnehmung und auf die Kooperationsfähigkeit. Das Einüben neuer Verhaltensweisen verhilft dabei nicht nur dem einzelnen zu einem weiteren Ausdrucks- und Handlungsspielraum, es dient auch der Entwicklung von spezifischen Gruppenerfahrungen, z.B. der ständigen Umstrukturierung unter dem Aspekt von 'unfreezing - change - refreezing'." (1974, S. 99)

FRITZ nennt als Hauptziel des "Unfreezing", "die entfremdenden Beziehungsformen zwischen den Menschen in der Trainingssituation bewußt zu machen und zu verändern." (1974, S. 60)

Das "Unfreezing" kann jedoch nicht nur den Effekt haben, dysfunktionale Verhaltensstereotypen aufzutauen, es kann zugleich auch bei einem Übermaß an erzeugter Verunsicherung Orientierungslosigkeit und Labilisierung der Teilnehmer bewirken. Von solchen Reaktionen zeugen immer wieder Berichte von Teilnehmern.

Ist das erlebte Maß an Verunsicherung und Angst zu hoch, kann nicht mehr gelernt werden. Eine wichtige Aufgabe des Gruppentrainers ist es daher, für eine gute Balance zwischen nötiger Sicherheit und erforderlicher Verunsicherung Sorge zu tragen. Zudem ist der Wert des "Unfreezing" ohne die weiteren Lernphasen des "Change" und "Re-freezing" höchst zweifelhaft.

2.4 Feedback

Für die Beschreibung gruppendynamischer Kommunikationsprozesse ist Feedback eine Art magisches Schlüsselwort. Ganz global bedeutet Feedback Rückkopplung, Rückfütterung. Für den Kontext der T-Gruppe definiert BENNE Feedback als "die von anderen auf eine Verhaltenseinheit abgegebenen verbalen und non-verbalen Reaktionen, die zeitlich so eng wie möglich an das Verhalten anschließen, und die von dem Individuum, von dem das Verhalten ausging, wahrgenommen und genutzt werden können. Feedback kann im Hinblick auf das ursprüngliche Verhalten eine Validierungsfunktion erfüllen. Es kann zur Steuerung und Orientierung des anschließenden Verhaltens dienen. Ebenso kann es zu Veränderungen in Verhalten, Gefühlen, Einstellungen, Wahrnehmungen und Kenntnissen des Verhaltensinitiators stimulieren." (1972, S. 45)

SBANDI (1973) versteht die Feedback-Funktion in sozialen Systemen in strenger Analogie zu technischen Kontrollsystemen als Selbstregulierung der Gruppe durch das Feedback-Kontrollsystem. LEHMENKÖHLER und ROSCHER beziehen in ihre Definition den Feedbackgeber noch deutlicher mit ein: "Feedback ist eine Information darüber, wie A das Verhalten einer anderen Person B wahrnimmt und/oder erlebt, und/oder eine Information darüber, welche Reaktionen dieses Verhalten bei A auslöst auf der Verhaltensebene und/oder auf der Gefühlsebene und/oder der Beziehungsebene." (1975, S. 120)

Methodisch kann Feedback auf verschiedene Weisen gegeben werden; unmittelbar spontan,

wobei jedes Gruppenmitglied zu jedem beliebigen Zeitpunkt Feedbackgeber oder Feedbackempfänger sein kann, als Gruppenfeedback, d.h. als Stellungnahme der Gruppe zum Verhalten eines bestimmten Gruppenmitglieds. Hierzu gibt es eine große Auswahl an gruppendynamischen Übungen, z.B. die Übung "Heißer Stuhl"¹⁾, in der Feedback ritualisiert wird; Feedback kann formalisiert werden, indem ein Gruppenmitglied oder ein Teil der Gruppe als Beobachter fungiert und anhand bestimmter Kriterien Rückmeldung gibt (z.B. mittels der Bales-Skalen). Auch technische Hilfsmittel wie Tonband und Videoaufzeichnungen können für Feedbackzwecke benutzt werden. Feedback gehört zu den Interventionsstrategien des Trainers als Rückmeldung an einzelne (Individualebene) oder an die gesamte Gruppe (Intervention auf Gruppenebene).

Dem Feedback werden zahlreiche Wirkungen zugeschrieben: es vermittelt Informationen, bewirkt Einsichten auf der kognitiven Ebene, verändert Beziehungen, der Feedbackempfänger soll sensibler werden für die sozialen Konsequenzen seines Verhaltens.

1) Übung: "Heißer Stuhl"

Die Gruppe sitzt im Kreis, in der Mitte steht ein leerer Stuhl. Ein Gruppenmitglied setzt sich auf diesen "heißen Stuhl" und bittet nacheinander alle Mitglieder um Feedback. Dies wird in einer ritualisierten Form gegeben: "Mir gefällt an dir..." und "mir mißfällt an dir...". Beide Aspekte sollten genannt werden. Oft wird sich der Feedbackgeber erst beim Aussprechen seiner Gefühle gegenüber dem Mitglied auf dem "heißen Stuhl" deutlich bewußt. Nach einer abschließenden Klärungsphase erfolgt ein Wechsel. Ein anderes Gruppenmitglied nimmt Platz auf dem "heißen Stuhl".

Feedback soll dazu beitragen, mehr Verantwortung für das eigene Verhalten zu übernehmen und es soll schließlich unmittelbar verhaltensändernd wirken.

Eine Übersicht der empirischen Untersuchungen über die Effekte des Feedback gibt FENGLER (1975, S. 23-24).

FRITZ schreibt dem Feedback eine identitätsstiftende Funktion zu.

Unbestreitbar ist eine der Hauptwirkungen des Feedback, daß es den Teilnehmern deutlich macht, wie sehr soziale Wahrnehmungen differieren, wie sehr sie von den Einstellungen der interagierenden Personen und ihren Beziehungen abhängig sind.

In der T-Gruppe hat jedes Mitglied die Möglichkeit, per Feedback zu erfahren, wie sein Verhalten auf andere wirkt, welche sozialen Konsequenzen es zur Folge hat. Damit werden zugleich Unterschiede in der Selbst- und Fremdwahrnehmung deutlich, Rückkopplungseffekte, wie sie in Form von Wechselwirkungen in sozialen Situationen immer auftreten, werden durch direkte Kommunikation bewußter, überprüfbar und bearbeitbar (Beseitigung von sog. blinden Flecken).

Bislang wurde Feedback vor allem als Technik beschrieben, Feedback ist zugleich aber auch ein Lernziel des gruppendynamischen Trainings. Feedback-Lernziele wären z.B.:

Feedback person- und situationsadäquat geben können; empfangenes Feedback überprüfen und im Rahmen der eigenen Ziele verwerten und umsetzen können.

Zahlreiche Gruppendynamik-Lehrbücher listen Regeln für adäquates Feedback auf, so z.B.

ANTONS (1973), LUTZ-RONELLENFITSCH (1971),
SBANDI (1973), SCHWÄBISCH und SIEMS (1974).

Die letztgenannten Autoren stellen insgesamt
13 Feedback-Regeln auf. Sie seien exemplarisch
hier genannt:

- "1. Gib Feedback, wenn der andere es auch
hören kann.
 2. Feedback soll so ausführlich und konkret
wie möglich sein.
 3. Teilen Sie Ihre Wahrnehmungen als Wahr-
nehmungen, Ihre Vermutungen als Vermu-
tungen und Ihre Gefühle als Gefühle mit.
 4. Feedback soll den anderen nicht analysieren
 5. Feedback soll auch gerade positive Gefüh-
le und Wahrnehmungen umfassen.
 6. Feedback soll umkehrbar sein.
 7. Feedback soll die Informationskapazität
des anderen berücksichtigen.
 8. Feedback sollte sich auf begrenztes kon-
kretes Verhalten beziehen.
 9. Feedback sollte möglichst unmittelbar er-
folgen.
 10. Die Aufnahme von Feedback ist dann am
günstigsten, wenn der Partner es sich
wünscht.
 11. Sie sollten Feedback nur annehmen, wenn
Sie dazu auch in der Lage sind.
 12. Wenn Sie Feedback annehmen, - hören Sie
zunächst nur ruhig zu.
 13. Feedbackgeben bedeutet, Informationen zu
geben und nicht den anderen zu verändern."
- (1974, S. 69-71)

LEHMENKÜHLER, ROSCHER und THEIS (1976) kritisie-
ren die von verschiedenen Autoren aufgestellten
Regeln, da die darin enthaltenen Ansprüche

an die Kommunikationspartner außerordentlich hoch sind, die Regeln z.T. in sich widersprüchlich sind und vom jeweiligen situativen Kontext abstrahieren.

Trotz der weiten Verbreitung des Feedback-Konzeptes auch außerhalb gruppendynamischer Trainingsverfahren läßt die theoretische Fundierung zu wünschen übrig. SADER (1976) kritisiert die Unzulänglichkeit des zugrunde liegenden Thermostat- und Regelkreismodells, da es die ungleich komplexeren Kommunikationsstrukturen in Gruppen nicht adäquat abzubilden vermag. LEHMENKÖHLER, ROSCHER und THEIS (1976) schlagen verschiedene Möglichkeiten der Anbindung des Feedback-Konzepts an sozialwissenschaftliche Theorien vor, so z.B. an die Interaktionstheorie ARGYLES, an das Kanalmodell von HYMES, an das Kommunikationsmodell von WATZLAWIK, BEAVIN und JACKSON sowie an den lerntheoretischen Ansatz. Eine lerntheoretische Explikation von Feedback-Prozessen in der T-Gruppe soll an einer späteren Stelle dieser Arbeit erfolgen.

Kritisch muß zum Feedback-Prinzip auf folgende Aspekte verwiesen werden:

Feedback als generalisierte Technik kann zu einer Art Gruppensog, zur introvertierten Nabelschau der T-Gruppe werden. Feedback gilt dann per se zu jedem Zeitpunkt als sinnvoll, nützlich und wichtig. Es kann so zu einer Form von Vermeidung vor anderen Anforderungen, beispielsweise vor Aufgabenanforderungen, werden.

Feedback und Veränderungsintentionen werden trotz Regel Nr. 13 bei SCHWÄBISCH/SIEMS nicht

immer deutlich getrennt. Feedback kann so als Mittel Gruppendruck ausüben, mißbraucht werden.

Feedback wird überschätzt als eine Art Sozial-aspirin, gut und heilsam für alle zwischenmenschlichen Probleme. Die Untersuchung von LIEBERMAN, YALOM und MILES (1973) hingegen schränken die Bedeutsamkeit des Feedback für Lernprozesse deutlich ein. (vgl. S. 423)

Und schließlich beinhaltet die Feedback-Technik, verstanden als subtile Feinabstimmung eigener und fremder Verhaltensweisen (DÄUMLING, 1968), die Gefahr der simplen Anpassung, Kommunikationsdefekte werden repariert, Interaktionen laufen reibungsloser.

Auch die Feedback-Technik darf daher nicht verkürzt werden auf die bloße Widerspiegelung des beobachteten Verhaltens in der Hier-und-Jetzt-Situation, sondern bedarf der Ausweitung ihrer Fragestellungen z.B. auf die gesellschaftliche Genese bestimmter Wahrnehmungs- und Reaktionsmuster, wie sie sich im Verhalten der einzelner Gruppenmitglieder widerspiegeln.

2.5 Sonstige Prinzipien

Es gibt keinen genau umschriebenen Satz an gruppendynamischen Arbeitsprinzipien, die notwendige und konstitutive Elemente der Arbeitsweise von T-Gruppen darstellen.

BRADFORD (1972) beschreibt die T-Gruppe anhand von acht zentralen Lernfaktoren: 1. die mehrdeutige Situation, 2. der Identitätsstreß, 3. persönliches Beteiligtsein, 4. Zusammenarbeit und Lernen von Gleichrangigen, 5. Lernmotivation, 6. Verhaltenserfahrungen und Feedback, 7. Gruppenentwicklung und

8. Trainer-Intervention. Die von BRADFORD beschriebenen Kriterien haben z.T. einen so hohen Allgemeinheitsgrad wie z.B. Punkt 5, Lernmotivation, daß sie nicht als T-gruppen-spezifische Lernfaktoren angesehen werden können.

DÄUMLING (1974) nennt die bislang beschriebenen vier Prinzipien, die die T-Gruppe von anderen Formen der Gruppenarbeit unterscheiden. FENGLER (1975) stellt lediglich die Prinzipien "Unfreezing", Hier-und-Jetzt und Feedback als Arbeitsprinzipien der Gruppendynamik dar.

FRITZ (1974) beschreibt unter gruppendynamischen Methoden als weitere Prinzipien "Sich-Einlassen in die Situation (involve-ment)" und "Vertrauen".

Damit ist gemeint ein besonderes persönliches Betroffen-sein, das zugleich subjektiv eine Verunsicherung bedeutet. Die Hauptprobleme des Sich-einlassens auf die Situation innerhalb der Gruppe bestehen in der Verminderung von Angst, im wachsenden Vertrauen auf die Fähigkeiten der Gruppe und in der wechselseitigen Anerkennung und Akzeptierung. Auch in dieser in jeder Gruppe zu beobachtenden Hypothek an Angst voreinander und gegenseitigem Mißtrauen zeigen sich die Auswirkungen der Sozialisation in einer Gesellschaft, die von Rivalität und ständigem Konkurrenzkampf gekennzeichnet ist.

Erst wenn eine Vertrauensbasis geschaffen ist, ist offene Kommunikation möglich, können die Teilnehmer bedeutsames Erleben mitteilen, das Risiko eingehen, sich zu exponieren und mit neuen Verhaltensweisen zu experimentieren.

Da jedoch Beteiligung im Sinne des Involviertseins und Vertrauen für alle möglichen Formen von Gruppenarbeit und Gruppentherapie bedeutsam sind, können sie m.E. nicht unbedingt als spezielle gruppendynamische Arbeitsprinzipien gelten und sollen daher hier nicht weiter erörtert werden.

Nach der Beschreibung des methodischen Rahmenkonzeptes der T-Gruppe stellt sich als nächstes die Frage nach den damit bewirkten Effekten.

Die Lernprozesse in der Trainingsgruppe und ihre theoretischen Modelle sollen daher im nächsten Abschnitt beschrieben werden.

3. Lernprozesse in T-Gruppen

3.1 Das zugrunde liegende Verständnis von Lernen

Das erklärte Ziel der Trainingsgruppen ist, ein Neu- und Umlernen von erwachsenen Menschen zu ermöglichen. Die Trainingsgruppe wird dabei als institutionalisierter Ort des Lernens begriffen, als Rahmen für Sozialisationserfahrungen des Erwachsenenalters, in dem frühere Mängel und Fehlanpassungen korrigiert werden können. Sie impliziert zugleich ein bestimmtes Verständnis von Lernen. In ihrer Beschreibung der Entwicklung der T-Gruppe und des Laboratoriums gehen BRADFORD, GIBB und BENNE (1972) zunächst sehr allgemein von vorhandenen "unbefriedigten Lernbedürfnissen in der gegenwärtigen Kultur" aus, wobei die T-Gruppe als Verbindungselement zwischen dem einzelnen und der Sozialstruktur postuliert wird. Sie glauben,

"daß der einzelne unter dem unerbittlichen Druck der Naturwissenschaften und der mit ihnen verbundenen Technologien einerseits gezwungen werde, sich zu verändern, andererseits jedoch kaum, wenn überhaupt, darauf vorbereitet sei, diese Veränderungen seiner selbst und seiner Beziehungen sensibel und erfolgreich zu bewältigen. Gemeinsame schöpferische Anpassungsleistungen sind jedoch in der gegenwärtigen Kultur wesentlich für die Erlangung und Erhaltung von persönlicher und kollektiver Integrität und Gesundheit. Diese Bedingung gibt den Bereich unerfüllter Lernbedürfnisse an, denen das Trainingslaboratorium, wie man hoffte, gerecht werden sollte." (S. 23)

In der T-Gruppe sollen die Teilnehmer durch unmittelbare persönliche Erfahrung ihr eigenes Verhalten, ihre Beziehungen untereinander und die Entwicklung der Gruppe analysieren und auswerten. Die Lernprozesse setzen also direkt am Erleben und Handeln der beteiligten Personen an. Die T-Gruppe baut auf dem Konzept auf, daß der einzelne über sich selbst und andere am besten durch Erfahrung mit anderen lernt. Selbstkonfrontation ist das bestimmende Prinzip.

Dies setzt jedoch voraus, wie auch SCHEIN und BENNIS (1965) betonen, daß der Teilnehmer zunächst seine Einstellung zum Lernprozeß selbst verändern muß. Er muß die Besonderheiten der T-Gruppe, den ständigen Rekurs auf Verhalten in der Hier-und-Jetzt-Situation, die Binnenorientierung als bestimmendes Prinzip akzeptieren, er muß erst "lernen, wie man lernt", also eine Art Metalernen vollziehen.

"Das Wesen dieser Lernerfahrung ist ein Austauschprozeß, in dem die Mitglieder über Versuche jedes einzelnen verhandeln, den Fluß der Ereignisse zu beeinflussen oder zu kontrollieren und seine persönlichen Bedürfnisse zu befriedigen. Die einzelnen lernen in dem Maße, in dem sie ihre Werte, Bedürfnisse und Verhaltensweisen exponieren, so daß Wahrnehmungen und Reaktionen ausgetauscht werden können. Verhalten wird also zur Währung dieses Austausches. Wieviel einer investiert, ist mitentscheidend dafür, wieviel er gewinnt." (BRADFORD, 1972, S. 209)

Die Funktion der T-Gruppe besteht also darin, individuelle Lernprozesse und den Gruppenprozeß zu integrieren.

3.2 Zyklische Lernmodelle

Lernen wird innerhalb der gruppendynamischen T-Gruppe als interaktionelles experimentelles Geschehen begriffen, wobei Änderungsprozesse im intrapersonellen Bereich nach einem Modell von SCHEIN und BENNIS auf drei Ebenen ablaufen, auf der kognitiven, der emotionalen und der Verhaltensebene.

Der Lernprozeß wird dabei als Spiralmodell im Sinne zyklisch ablaufender Phasen konzipiert:

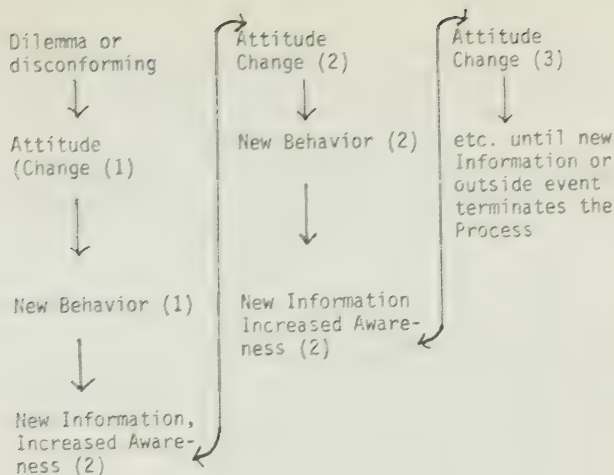


Abb. 2 SCHEIN und BENNIS, 1965, S. 272

Einem Dilemma oder einer dissonanten Information (auf der kognitiven Ebene) folgt eine Veränderung von Einstellungen und Haltungen (emotionale Ebene), die ein bestimmtes neues Verhalten zur Folge hat (Verhaltensebene). Dadurch werden im Feedback-Prozeß neue Informationen erhältlich, diese können die nächste Lernphase einleiten usw.

Maßgebend für weitere Konzepte über Lern- und Veränderungsprozesse wurde ein Drei-Phasen-Modell von LEWIN, das LEWIN 1944 bzw. 1947 veröffentlichte:

- Phase 1 : Unfreezing - Auftauen, Entwicklung einer Motivation zur Veränderung, Verunsicherung
- Phase 2 : Change - Veränderung, Entwicklung neuer Verhaltensmuster durch Experi-

mentieren auf der
Grundlage neuer In-
formationen

Phase 3 : Refreezing - Stabilisierung und
Festigung, Integra-
tion der neuen Ver-
haltensmuster in das
Verhaltensrepertoire

Ein darauf aufbauendes erweitertes Modell ist
der fünfphasige Kreisprozeß von MILES (1965):



Abb. 3 MILES (1965) Modell der Verhaltens-
änderung in Gruppen

1. Phase: Bedürfnis nach Veränderung, ausgelöst durch ein Problem oder Unzufriedenheit mit dem eigenen Verhalten.
2. Phase: Suche nach neuem Verhalten, Abwägen und Auswählen verschiedener alternativer Verhaltensstrategien. Eine nicht-wertende Haltung der übrigen Gruppenmitglieder begünstigt Lernen.

3. Phase: Erprobung des neuen Verhaltens, das neue Verhalten wird in verschiedenen Situationen in der Gruppe ausprobiert.
4. Phase: Feedback und Überprüfung, der Lernende erhält Rückmeldungen über die Wirkungen seines Verhaltens, er kann so die Angemessenheit des jeweiligen Verhaltens prüfen.
5. Phase: Generalisierung, Anwendung und Integration, das neue Verhalten wird in dieser Phase gefestigt und transferierbar in andere Situationen. Der Lernprozeß ist geschlossen, bis eine neue Unzufriedenheit die nächste Phase einleitet.

"Durch ständige Wiederholung dieses experimentellen Lernprozesses wird die Person für das, was in Gruppen geschieht, sensibler. Sie vermag klarer zu diagnostizieren, was erforderlich ist und warum, sie ist imstande, sich effektiver zu verhalten." (MILES, 1965, S. 45) MILES beschreibt damit den Lernprozeß als Problemlösungsprozeß.

In Anlehnung an MILES (1960) entwickelte FENGLER (1975) ein Paradigma gruppendynamischer Lernprozesse, das nicht nur individuelle Lernfaktoren, sondern auch Organisationsfaktoren mitumfaßt:

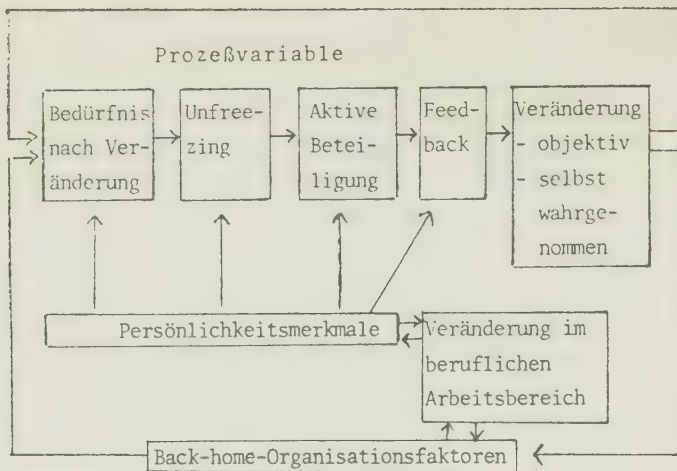


Abb. 4 FENGLER, 1975, S. 59

Veränderungsprozesse werden hier als abhängig beschrieben von Persönlichkeitsmerkmalen und Umweltfaktoren, den Back-home-Organisationsfaktoren.

Die Realisierung der Prozeßvariablen ("Unfreezing", "Aktive Beteiligung" und "Feedback") ist entscheidend für trainingsinterne Änderungen, die objektiv und subjektiv wahrgenommen und gemessen werden können. Diese können weitere Änderungsprozesse (s. Pfeil zu "Bedürfnis nach Veränderung") einleiten. Nach dem Training können diese Änderungen wirksam werden im Hinblick auf "Back-home-Organisationsfaktoren", diese wiederum beeinflussen "Veränderungen im beruflichen Bereich" und umgekehrt. Das Arbeitsverhalten im Beruf steht wiederum in Interdependenz mit dem Bereich "Persönlichkeitsmerkmale".

Zu den Organisationsfaktoren bemerkt FENGLER:

"Darunter sind alle Momente zu verstehen, denen die individuelle Verhaltensänderung nach der Rückkehr ausgesetzt sind. Je nachdem, wie weit diese Umgebungsfaktoren - lerntheoretisch gesehen - Verstärkung, Hemmung oder Löschung des Gelernten begünstigen, können Änderungen für längere Zeit erhalten bleiben." (1975, S. 61)

Bei den beschriebenen Modellen handelt es sich um globale phänomenologisch-deskriptive Modelle von einem gewissen praktischen Nutzen. Sie scheinen plausibel, als theoretische Konzepte interaktionellen Lernens sind sie jedoch wenig brauchbar. Der Einfluß der interagierenden Gruppenmitglieder untereinander, die Interdependenzen der drei Ebenen kognitiv, emotional und aktional (Verhaltensebene) werden nicht hinreichend expliziert. Fragen von der Art:

Wie lange dauern etwa die jeweiligen Phasen?
Wie vollzieht sich der Übergang von einer Phase zur nächsten? sind völlig unklar.

Die Lernprozesse und -ergebnisse werden ferner in sehr allgemeinen Begriffen wie neues Verhalten, persönliche Erfahrungen, Wachstum, Lerngewinn etc. beschrieben. Insgesamt ergibt sich ein sehr uneinheitliches theoretisches Mosaik. Der unbefriedigende Zustand der Theoriebildung wird dann auch bei vielen Autoren wortreich beklagt.

Es fehlt noch immer eine konsistente interaktionelle Lerntheorie.

Die zahlreichen psychologischen Lerntheorien (vgl. HILGARD und BOWER, 1966, FOPPA, 1965, GAGNÉ, 1969, STENDENBACH, 1963) beziehen sich

auf weitaus kleinere Analyseeinheiten, die den Variablenkomplex der T-Gruppe nicht annähernd erfassen.

GEBERT (1972) kommt aufgrund seiner umfassenden Darstellung der empirischen Untersuchungen zum Sensitivity-Training und ihrer theoretischen Verankerung zu dem Schluß: "Eine wissenschaftlich begründete Darstellung derjenigen Faktoren, die in den Lernprozessen einer T-Gruppe wirksam werden, ist beim derzeitigen Stand des Wissens kaum möglich. Eine solche Darstellung müßte sich entweder an differenzierten empirischen Untersuchungen oder an einer umfassenden Theorie zum Lernprozeß in einer T-Gruppe orientieren. Der Tatbestand scheint aber zu sein, daß eine empirische Analyse zur Wirkweise der verschiedenen Variablen nur bruchstückhaft vorliegt. Gleichermaßen gilt, daß eine umfassende Theorie ebenfalls fehlt." (S. 29)

3.3 Bedeutsame Lernerfahrungen aus der Sicht der Teilnehmer

LIEBERMAN, YALOM und MILES (1973) untersuchten in einem umfangreichen Forschungsprojekt mit 209 Studenten, die an 10 verschiedenen Gruppentrainings (darunter T-Gruppen im Sinne des NTL-Konzepts, Gestalttherapie, Psychodrama und Encountergruppen nach ROGERS) teilgenommen hatten, u.a. die Bedeutung von 14 sog. Lernmechanismen mit Hilfe eines selbst konstruierten Fragebogens.

Die Teilnehmer sollten aufgrund ihrer Erfahrungen entscheiden, welche der Lernmechanismen (learning mechanisms) für ihr eigenes

Lernen innerhalb der Gruppe wichtig waren.
Es ergab sich folgende Rangreihe der Bedeutung für das eigene Lernen:

Tabelle Nr. 3 Wahrgenommene Lernmechanismen
(aus LIEBERMAN, YALOM und MILES,
1973, S. 372-373)

Rangplatz	Inhalt	L	U	N
1	Die Gruppe half mir, die Art meiner <u>Wirkung auf andere zu verstehen</u> . Sie sagten mir ehrlich, was sie über mich dachten und wie ich bei ihnen ankam.	53%	53%	31%
2	Ich lernte, daß wir <u>'alle im selben Boot sitzen'</u> . Meine Probleme, Gefühle und Ängste sind nicht einzigartig und ich habe viel mit anderen in der Gruppe gemeinsam.	43%	28%	31%
3	Ich war in der Lage, <u>meine Gefühle ganz auszudrücken</u> . Ich konnte sagen, was ich empfand, anstatt es zurückzuhalten. Ich konnte positive und negative Gefühle anderen gegenüber zum Ausdruck bringen.	36%	26%	15% ===
4	Die Gruppenmitglieder und/oder der Leiter gaben mir <u>direkte Ratschläge und Hinweise</u> , um mit Lebensproblemen oder mit wichtigen Beziehungen zurecht zu kommen.	43% ===	26%	21%

Rangplatz	Inhalt	L	U	N
5.5	Die Gruppe half mit, indem sie mich ermutigte, mit neuen Verhaltensweisen zu experimentieren. Bei der Arbeit an Problemen einiger anderer Mitglieder sagte und tat ich Dinge, die ich vorher noch nicht mit anderen gemacht hatte.	35%	26%	<u>15%</u>
5.5	Zu verstehen, warum <u>ich so denke</u> und fühle, wie ich es tue, entdecken von vorher unbekannten oder abgelehnten Teilen meines Selbst.	<u>43%</u>	22%	0,5%
7	Das Entscheidende war, daß ich <u>engagiertes Mitglied einer Gruppe</u> war. Ich fühlte mich den anderen nahe.	<u>40%</u>	22%	10%
8	<u>Anderen zu helfen</u> und für sie wichtig zu sein, ihnen etwas von mir zu geben, war eine wichtige Erfahrung für mich und führte zu Veränderungen in meiner Einstellung zu mir selbst.	36% ===	17%	0,0%
9	Ich konnte andere als <u>Modell</u> nehmen, mein Verhalten nach anderen Mitgliedern und/oder nach dem Leiter ausrichten. Zu sehen, wie andere mit Problemen umgehen, brachte mich auf Ideen, wie ich es machen könnte. Das Erleben, wie andere Risiken eingingen in der Gruppe, ermöglichte mir, das gleiche zu tun.	30%	20%	15%

Rangplatz	Inhalt	L	U	N
10	Die Erfahrung, daß, obwohl die anderen da waren, ich allein mit meinem Leben fertig werden muß und für die Art, wie ich lebe, die ausschließliche Verantwortung übernehmen muß. Ich habe gelernt, den Grundproblemen des Lebens und Todes ins Auge zu sehen und so das Leben weniger zu vergeuden mit Trivialitäten.	23%	14%	26%
11,5	Peinliche Sachen über mich aufzudecken und trotzdem von den anderen akzeptiert zu werden.	24%	12%	11%
11,5	Einsicht zu bekommen in die Ursachen und Gründe für meine Schwierigkeiten. Lernen, daß einiges zusammenhängt mit früheren Perioden meines Lebens.	36% ===	0,7%	10%
13	Die Gruppe gab mir Hoffnung. Ich erlebte, daß andere mit ähnlichen Problemen und Erfahrungen wie ich wachsen konnten und ihre Schwierigkeiten überwinden konnten.	21% ===	17%	10%
14	Die Gruppe war in gewisser Weise wie meine Familie, nicht jedoch so, daß ich es blind nochmal erlebte; ich konnte alte Probleme mit meinen Eltern und Geschwistern verstehen. Es	36% ===	11%	0,5%

Rangplatz	Inhalt	L	U	N
	war wie ein erneutes Erleben meiner früh-kindlichen Erfahrungen, nur viel bewußter.			

Abkürzungen:

- L = Personen, die nach der Nachuntersuchung als erfolgreiche Lerner eingestuft wurden
- U = Personen ohne Veränderung
- N = Personen mit negativen Veränderungen
- === = auf dem 5%-Niveau signifikant
- _____ = auf dem 10%-Niveau signifikant

Die drei bedeutsamsten Lernmechanismen sind demnach kognitive Informationen über die Wirkung auf andere, erlebte Ähnlichkeit und Wirkungsfühl und offener Ausdruck von Gefühlen.

Besonders erstaunlich ist nach Ansicht der Autoren die Bedeutung direkter Ratschläge auf Rangplatz 4, da Ratschläge und Vorschläge bei den Experten als nicht bedeutsam für persönliches Lernen gelten. Aus der Sicht der Teilnehmer kommt der direkten Hilfe durch Ratschläge jedoch eine vergleichsweise hohe Bedeutung zu.

Aus den Untersuchungsberichten geht nicht hervor, welche Lernmechanismen bei welchen Gruppentypen am häufigsten bzw. am erfolgreichsten waren. Aufgrund von Antworten auf die offene Frage: "Was war für Sie persönlich heute das wichtigste Ereignis in der Gruppe?" versuchen die Autoren weiterhin eine Gewichtung verschiedener Faktoren, die als bedeutsam für persönliche Lernprozesse angesehen werden.

Kognitive Lernprozesse (Einsichten, kognitive Informationen, Entdeckungen über das Selbst und verändertes Selbstverständnis) machten dabei den bedeutendsten Unterschied aus zwischen der Gruppe der erfolgreichen Lerner und den Teilnehmern ohne Lernerfolge, mehr als offener Ausdruck von Gefühlen, tiefgreifende emotionale Erfahrungen und Selbsteröffnungen.

3.4 Verhaltenslernen in T-Gruppen

Als Hauptziele gruppendynamischen Lernens werden von verschiedenen Autoren Verhaltensänderungen angegeben.

"Training hat einen expliziten Fokus auf Verhaltensänderung, während Erziehung gewöhnlich Änderungen der Kenntnisse und Einsicht betont." (GIBB, 1970, S. 9)

Nach BRADFORD, GIBB und BENNE sind T-Gruppen und Laboratorien Versuche, "mit Hilfe der Ergebnisse und Methodologien der Verhaltenswissenschaften Verhaltensänderungen zu bewirken und zu verstärken." (1972, S. 14)

An anderer Stelle: "Alle Laboratoriumsprogramme begünstigen die Erzielung effektiven Verhaltens gegenüber der Umwelt des Teilnehmers. Eine große Verschwendung menschlicher Triebkräfte ergibt sich aus der Unverbundenheit zwischen Absichten und Diagnosen einerseits und dem Verhaltensausschlag andererseits... Aus diesem Grund stellen Laboratoriumsprogramme normalerweise auf die Entwicklung von Verhaltensfähigkeiten ab, um eine bessere Integration von Absichten und Handlungen zu fördern." (S. 37)

Lernen integriert sich nach ihrer Ansicht am wirkungsvollsten in das Verhaltensrepertoire eines Menschen, wenn er zu klar definierten Verhaltensexperimenten in ungefährlichen Situationen Gelegenheit hat. Die Trainingsbedingungen müssen so konzipiert sein, daß sie relevantes Verhalten hervorrufen, die Lernbedingungen müssen gleichzeitig so gestaltet werden, daß sie die kritische Prüfung und Veränderung von interpersonellem Verhalten fördern. Indem der einzelne Teilnehmer Rückmeldungen (Feedback) auf sein Verhalten erhält, kann er seine eigenen Wahrnehmungen und Verhaltensmuster überprüfen und u.U. verändern.

Auch BENNIS (1972) beschreibt Verhaltenslernen als Funktion der Trainingsgruppe: "In bezug auf die Handlungsdimension bietet die T-Gruppe ein hervorragendes Versuchsgelände zur Erprobung neuer Verhaltensweisen. Im gleichen Maße, in dem sie einen adäquaten Feedback-Mechanismus in sich einbaut, aus dem die Mitglieder neue Informationen erlangen, um mit neuen Verhaltensweisen experimentieren zu können, wird die Gruppe als Agens der Veränderung erfolgreich sein." (S. 294)

BLUMBERG (1971) definiert als Aufgabe des Trainers die Ausrichtung auf Verhaltenslernen. "Es ist Hauptaufgabe des Trainers, den Teilnehmern klar zu machen, daß das Ziel ihrer Anstrengungen spezielle Verhaltensweisen und nicht Persönlichkeitseigenschaften sein sollten." (1971, S. 52)

Nach BRADFORD, GIBB und BENNE (1972) stellt jedes Laboratorium eine Konzentration von Prozessen der Verhaltensänderung und der An-

wendung der Verhaltenswissenschaft dar, deutlich auch noch einmal in GIBBs Forderung: "Die Konzepte der Verhaltenswissenschaften und die 'harten' Variablen verhaltenswissenschaftlicher Technologie können noch in sehr viel größerem Umfange, als es heute möglich erscheint, die Mystik des Trainers vermindern, die nicht artikulierten Annahmen des Trainers empirischer Prüfung unterziehen, die Wahrscheinlichkeit vergrößern, daß eine bestimmte T-Gruppenerfahrung repliziert werden kann, den Trainer wissen lassen, wann er sich falsch und wann er sich richtig verhalten hat und was er tun kann, um einen 'Irrtum', wenn er einmal geschehen ist, zu korrigieren." (S. 205-206)

De facto geschieht der explizite Rekurs auf die lerntheoretischen Modelle der Verhaltenswissenschaft jedoch kaum. Gruppendynamische Prozesse mit dem Begriffsinventar und der Methodik der Verhaltensmodifikation anzugehen, ist bislang kaum versucht worden.

BENNE, BRADFORD und LIPPITT (1972) erwähnen kurz das Reinforcement-Prinzip zur Erklärung von Lernprozessen in Trainingsgruppen. Das Laboratorium biete dem einzelnen Teilnehmer eine Gruppe als Agentur positiver und negativer Verstärkung für 'richtige' bzw. 'falsche' Reaktionen. (S. 46)

Ähnlich knapp und nur ansatzhaft versuchen DÄUMLING et al. (1974) den Unfreezing-Prozeß in der Anfangsphase des Trainings als Unterbrechung und Löschung bestehender Verstärkungsketten zu beschreiben. Die "Change- und Refreezing"-Phase im LEWINSchen Konzept läßt sich ihrer Ansicht nach mit den gängigen

lerntheoretischen Konstrukten jedoch nicht fassen. "Für die Phase der Suche nach neuem Verhalten gibt es unseres Wissens keine vergleichbaren Untersuchungsansätze im Bereich menschlichen Lernens. Die Lernsituation der Trainingsgruppe ähnelt am ehesten der des Imitationslernens, mit der wichtigen Unterscheidung jedoch, daß in den lernpsychologischen Experimenten der Bereich des nachzunehmenden Verhaltens reduziert ist." (S. 44) Der Teilnehmer einer Trainingsgruppe stehe vor allem auch vor dem Problem, welches Verhalten er nachahmen bzw. wählen soll.

Völlig ungeklärt bleibt jedoch bei allen Ausführungen über Verhaltenslernen, welche Verhaltensweisen verstärkt, reduziert bzw. gelöscht, modifiziert, durch Imitationslernen neu erworben oder anderweitig einer Veränderung unterzogen werden sollen.

Die von verschiedenen Autoren genannten Zielvorstellungen entbehren ebenfalls der Konkretion in Form von Operationalisierung in Verhaltenstermini. Die Explikation und Operationalisierung von Zielen, die Erfassung des Trainingsgeschehens durch Beobachtung und die unzulängliche Begriffssprache der Gruppendynamik werden auch von SADER und SCHÄUBLE (1972) als besonders vordringliche Problem-bereiche der Methodologie gruppenspezifischer Trainingsverfahren genannt.

"Wenn es darum geht, ob sich Fähigkeit oder Verhalten der Teilnehmer durch das Training verändert haben, dann muß das entsprechende Verhalten vorher und nachher überprüft werden. Denn Lernen ist Verhaltensänderung und

das Ergebnis dieses Lernens kann man daran überprüfen, ob sich erkennbares Verhalten vorher und nachher unterscheidet. Dafür ist über die Explikation hinaus eine Operationalisierung erforderlich, zu der neben dem erwünschten Endverhalten auch Aussagen über die HÄUFIGKEIT, die ZIELPERSONEN und die BEDINGUNGEN erforderlich sind. Daß sich die bisher zumeist üblichen globalen Zielvorstellungen für ein solches Verfahren nicht eignen, liegt auf der Hand." (1972, S. 427)

4. Empirische Untersuchungen zum Verhaltenslernen in T-Gruppen

4.1 Überblick

Bei Durchsicht der empirischen Untersuchungen¹⁾ über Veränderungsprozesse durch Teilnahme an gruppendynamischen Trainings zeigt sich, daß die postulierten Ziele des Trainings, nämlich Verhaltensänderungen zu bewirken, hier keinen entsprechenden Niederschlag finden.

Verschiedene Sammelreferate - STOCK (1964), CAMPBELL und DUNNETTE (1968), GIBB (1971), COOPER und MANGHAM (1971), HARRISON (1971), GEBERT (1972) - ermöglichen einen Überblick. Zusammenfassungen verschiedener Untersuchungen sind ebenfalls zu finden bei FENGLER (1975) und DÄUMLING et al. (1974), SADER et al. (1976).

Am gebräuchlichsten ist die Zusammenfassung nach bestimmten Problembereichen oder nach verwendeten Meßinstrumenten.

CAMPBELL und DUNNETTE (1968) unterscheiden, einer Einteilung von MARTIN (1957) folgend,

1) Die im folgenden beschrieben und zitierten Untersuchungen sind nach meiner Kenntnis der deutschen und englischsprachigen Literatur zusammengestellt.

nach internen und externen Untersuchungskriterien. Interne Kriterien sind Maße, die direkt verbunden sind mit dem Inhalt und Prozessen der Trainings, die aber nicht notwendig Aussagen implizieren über das Verhalten außerhalb des Trainings. Interne Veränderungen betreffen die Wahrnehmung des Selbst, Veränderungen im Bereich Sensitivität, Persönlichkeitsaspekte wie Spontaneität, Authentizität.

Externe Kriterien sind solche, die direkt mit dem Verhalten außerhalb des Trainings gekoppelt sind, z.B. Arbeitsverhalten im Beruf, Verhalten in Entscheidungssituationen, spezielle Managementfunktionen.

In einigen (älteren) Untersuchungen werden Änderungen global als Verbesserungen bzw. Verschlechterungen klassifiziert, so z.B. GLIDEWELL (1956), der resümiert, daß die Versuchsgruppe nach dem Training doppelt so viele günstige Veränderungen aufweist wie ungünstige (zit. nach FENGLER, 1975).

MILES (1960) konstatiert bei 53 % der Teilnehmer Verbesserungen, bei 18 % Verschlechterungen nach dem Urteil des Trainers.

GLIDEWELL (1956) beschreibt, bezogen auf den einzelnen Teilnehmer, 60 % positive, konstruktive Veränderungen.

LIPPITT (1959) beobachtete gruppeninterne Veränderungen. Teilnehmer ändern sich in die Richtung, die die Gruppe entsprechend dem gegebenen Feedback wünscht.

Solche Untersuchungen geben jedoch ganz offensichtlich keinen Aufschluß über die im Training bewirkten Verhaltens- und sonstigen Änderungen.

GIBB (1971), als Beispiel für eine thematische Zusammenfassung, ordnet 106 empirische Untersuchungen folgenden 6 Variablenbereichen zu:

"Sensitivity, managing feelings, managing motivations, functional attitudes toward others, interdependent behavior" (Sensitivität, Umgang mit Gefühlen, Umgang mit Motivationen, funktionale Einstellungen zu sich selbst, funktionale Einstellungen zu anderen, interdependentes Verhalten).

FENGLER (1975) stellt Tabellen zusammen zu Veränderung von Sensitivität, Veränderung von Einstellungen, Untersuchungen über Langzeitwirkungen des Laboratoriums, Veränderungen von Führungsfunktion, Führungsstil und betriebsstrukturelle Veränderungen.

Im wesentlichen widerlegen seiner Ansicht nach die Untersuchungen die Behauptung, Trainings seien wirkungslos. Sie stützen vielmehr die Hypothese, daß durch Teilnahme an gruppendynamischen Trainings ein Lernprozeß angeregt wird, der erst einige Zeit später voll zum Tragen kommt.

Auch CAMPBELL und DUNNETTE (1968) urteilen zusammenfassend über die von ihnen referierten 44 Untersuchungen: "Es gibt eine, wenn auch begrenzte, aber überzeugende Evidenz dafür, daß T-Gruppen-Training Verhaltensänderungen in der Back-home-Situation bewirkt."

(S. 98)

Nach der Zusammenfassung von GEBERT (1972) kann als Auswirkung der Teilnahme an gruppendynamischen Trainings mit Veränderungen in folgenden Richtungen gerechnet werden:

Tabelle Nr. 4: Richtungen der Veränderung

"1. Ebene: Intrapersonal: Veränderungen im
Individuum bzw. in
seiner Beziehung
zu sich selbst.

1. Veränderung des Selbstbildes
 - a) Annäherung der Selbstwahrnehmungs-
weise an die Wahrnehmungsweise ande-
rer
 - b) Annäherung des Real-Ichs an das Ideal
Ich.
2. Erhöhung des Selbstvertrauens bzw. der
Selbstsicherheit; Verstärkung der Be-
reitschaft, sich in seinem So-sein zu
akzeptieren.
3. Erhöhte Selbsteinsicht
 - a) Erhöhte Einsicht in die eigene Dyna-
mik
 - b) Erhöhte Bewußtheit gegenüber dem
eigenen Verhalten und dessen Konse-
quenzen.

2. Ebene: Interpersonal: Veränderung in der
Beziehung zum ande-
ren.

1. Erhöhte Toleranz gegenüber anderen
 - a) Abbau autoritär-diskriminierender
Einstellungen
 - b) Stärkere Berücksichtigung der Indi-
vidualität des einzelnen.
2. Veränderungen im Bereich "Kontakt"
 - a) Veränderungen im Bereich Kontakt-
dichte (wobei aufgrund der Wirksam-
keit von Moderatorvariablen keine
generelle Richtung der Veränderungen
vorhersagbar ist)

- b) Veränderungen bezüglich der Dimension "Dominanz-Submission" (wobei wiederum keine generelle Richtung der Veränderungen vorhersagbar ist).

3. Ebene: Gruppe: Veränderungen der Beziehungen bzw. Interaktionsmuster in Gruppen:

1. Intensivierung kooperativer Verhaltensmuster (mehr Partizipation)
2. Verbesserung des Informationsflusses
 - a) Intensivere Kommunikation (auch auf emotionaler Ebene)
 - b) Verbesserung der Fähigkeit, zuzuhören bzw. zu verstehen
3. Erhöhung der action flexibility
 - a) Flexibleres situations- bzw. aufgabenangepasstes Verhalten; mehr experimentierend
 - b) Weniger Dogmatik und Willkür in Entscheidungssituationen
 - c) Gelockertes, entspanntes Verhalten
4. Erhöhung der social sensitivity
 - a) Erhöhte Sensibilität gegenüber den Gefühlen und Bedürfnissen anderer
 - b) Erhöhte Sensibilität gegenüber gruppendynamischen Prozessen bzw. Konstellationen."

(GEBERT, 1972, S. 240-241)

Einschränkend bemerkt GEBERT gleichzeitig, daß keine der 23 von ihm untersuchten empirischen Arbeiten als im strengen Sinne kontrolliert bezeichnet werden kann. Darüber hinaus sei auch fraglich, inwieweit es sich bei den verschiedenen Trainingsuntersuchungen überhaupt um vergleichbare "treatments" (Beeinflussungen)

handele. Der Einfluß von Störvariablen im Sinne von Erwartungs- und Beurteilungsfehlern sei nicht abschätzbar.

Die Frage nach Veränderungen wird gewöhnlich mit Versuchsplänen angegangen, die Vorher-Nachher-Messungen und (im günstigen Falle) Versuchs- und Kontrollgruppenvergleiche implizieren.

Als "treatment"-Variablen-Komplex gilt die Teilnahme an einem gruppendynamischen Training.

Für die Fragestellung dieser Arbeit wird als Bezugsebene und Untersuchungseinheit das Individuum gewählt, also der einzelne Teilnehmer. In der Regel kommt der Teilnehmer als einzelner in die Trainingsgruppe und kehrt ebenso als einzelner in seine gewohnte (unveränderte) Umgebung zurück.

Untersuchungen, die sich auf das System "Gruppe" (Entwicklung von Gruppenstrukturen, Phasenverläufe, Autoritätsprobleme, Rollendifferenzierung etc.) beziehen und solche, die sich auf noch größere Systeme beziehen (z. B. nach Auswirkungen auf Organisationen fragen), sind aus dieser Fragestellung ausgeklammert, da Verhaltenssysteme individuell konstituiert werden und prinzipiell individueller Natur sind (KAMINSKI, 1970). Von Interesse sind im folgenden nur Untersuchungen, in denen nach den Auswirkungen der Trainingsteilnahme auf das Verhaltenssystem einzelner Teilnehmer gefragt wird und nicht nur nach Veränderungen in Persönlichkeitsstrukturen wie Selbstbild und Idealbild, Untersuchungen also, die nach dem Training bzw. nach einer Transferphase nach Veränderungen im Verhalten fragen.

4.2 Untersuchungen mit direkter Verhaltensbeobachtung und mit Indikatoren für Verhaltensänderung

LIPPITT (1959) untersuchte die Auswirkungen von Feedback auf individuelle Verhaltensänderungen. Beobachter schätzten das Verhalten der 14 Versuchspersonen vor und nach einer Feedbackphase ein.

Insgesamt 13 Personen zeigten Verhaltensänderungen in der im Feedback vorgeschlagenen Richtung. GIBB und GIBB (1952) testeten das Verhalten von Trainingsteilnehmern in einer Gruppendiskussion mehrere Monate nach dem Training. Beobachter schätzten die Effektivität des Verhaltens als signifikant höher ein als das Verhalten der Personen der Kontrollgruppe. (Die Beurteilungskriterien sind jedoch sehr unklar.)

Ebenfalls von GIBB (1952) stammen mehrere Studien an 140 Studenten über die Auswirkungen von Trainingsgruppen ohne spezielle Übungen, T-Gruppen mit Feedback, Rollenspielen, und Trainingsgruppen mit kombinierten Rollenspiel- und Feedbackübungen. Die letztgenannte Gruppe zeigt die meisten Änderungen im Bereich Rollenflexibilität (aber auch im Bereich Selbstwahrnehmung), so daß GIBB resümiert: "Die signifikante Verbesserung der Gruppe A zeigt an, daß Rollenspiel einen zusätzlichen Gewinn zu den Trainingsmethoden, wie wir sie anwenden, hinzufügt." (S. 3)

ROSENBERG (1952) untersuchte den Einfluß von Rollenspiel auf das Verhalten von Rollenspielern und Beobachtern. Die Spieler zeigten unmittelbar nach dem Rollenspiel die deutlich-

sten Verhaltensänderungen, passive Beobachter zeigten keine Veränderungen, aktive Beobachter, die sich mit den Spielern identifiziert hatten, zeigten ähnliche, jedoch geringere Reaktionen wie die Spieler.

BOYD und ELLIS (1962) untersuchten 42 Manager, die an gruppendynamischen Trainings teilgenommen hatten und verglichen sie mit Managern, die kein Training erhalten hatten bzw. an einem konventionellen Fortbildungsprogramm mit Vorträgen im Konferenzstil teilgenommen hatten. Verhaltensänderungen wurden durch Interviews der Vorgesetzten, Kollegen und Untergebenen erfragt. Bei 64 Prozent der Versuchspersonengruppe wurden von zwei oder mehr Beurteilern die gleichen Änderungen beschrieben, in der Kontrollgruppe betrug dieser Prozentsatz lediglich 25 Prozent. Die Unterschiede waren statistisch signifikant. Von der Experimentalgruppe wurden sowohl mehr positive als auch mehr negative Verhaltensänderungen berichtet, wobei Änderungen in Richtung originärer Trainingsziele wie emotionale Ausdrucksfähigkeit und Spontaneität u.U. am Arbeitsplatz negativ bewertet wurden.

BOYD und ELLIS betonen die hohe Heterogenität der Verhaltensänderungen bei den Trainierten. Sie konnten keine typischen Änderungsmuster aus Auswirkungen des Trainings identifizieren.

BUNKER (1965) untersuchte die Auswirkungen der Trainingsteilnahme an 229 Teilnehmern aus 6 verschiedenen Laboratorien durch Verhaltens-einschätzungen (Selbsteinschätzung und Fremdeinschätzung von Kollegen, Untergebenen und Vorgesetzten) etwa ein Jahr nach dem Training.

BUNKER extrahiert drei Veränderungsbereiche:

1. Offene Verhaltensänderungen im Beruf ("overt operational changes"): Kommunikation, zwischenmenschliche Beziehungen, Risikoverhalten, höhere Interdependenz und Rollenflexibilität;
2. Ableitbare Einstellungsänderungen und Einsichten: Sensitivität, Akzeptanz, Selbstvertrauen und Toleranz gegenüber neuen Informationen;
3. Sonstige nicht kategorisierbare Änderungen.

Etwa 40 Prozent der Mitglieder der Versuchsgruppe zeigte Veränderungen gegenüber 15 - 20 Prozent in der Kontrollgruppe. BUNKER betont ebenfalls, daß die Veränderungen unter den Trainingsteilnehmern beträchtlich variierten und kein typisches Lernergebnis bzw. keine durchgängige Angleichung zu verzeichnen war.

VALIQUET (1968) untersuchte das Berufsverhalten bei 60 Trainingsteilnehmern mit den gleichen Instrumenten und dem gleichen Forschungsdesign wie BUNKER. Jede Versuchsperson wurde von durchschnittlich 5 Beobachtern eingeschätzt. Die Ergebnisse waren ähnlich wie die der BUNKER-Untersuchung. In der Gesamtsumme waren die berichteten Veränderungen der Experimentalgruppe signifikant höher als die der Kontrollgruppe, zusätzliche Änderungen waren im Bereich Risikoverhalten und Flexibilität im Beruf feststellbar. Da die Versuchspersonen alle aus einer Institution stammten und nach dem Training weitere Treffen durchgeführt wurden, lassen sich die Verhaltensänderungen nach VALIQUETs Ansicht wesentlich auch auf diese Bedingungen zurückführen.

MILES (1965) befragte 34 Schuldirektoren in einer Nachfolgestudie acht Monate nach dem Training. Außerdem ließ er die Versuchspersonen von jeweils 5 Kollegen beurteilen. Die selbst berichteten und von den Beurteilern berichteten Veränderungen bezogen sich auf: Kommunikations- und Führungsverhalten, interdependentes Verhalten und Problemlösefähigkeiten. Die Schuldirektoren entwickelten demnach mehr Planungsfähigkeiten und realisierten mehr Möglichkeiten, Hilfe zu geben und zu empfangen.

Obwohl auch in der Kontrollgruppe von nicht trainierten Direktoren ähnliche Veränderungen feststellbar waren, war das Ausmaß der Änderungen in der Experimentalgruppe signifikant höher.

Die Beobachter stellten jedoch insgesamt weniger Veränderungen fest als die Befragten selbst.

ARGYRIS (1965) wählte einen anderen Untersuchungsansatz. Er benutzte als Verhaltenstest Falldiskussionen und ließ das Verhalten der Trainingsteilnehmer vor und nach dem gruppendynamischen Training von Beurteilern nach einem (komplizierten) Beobachtungsschlussel entsprechend seinem Konzept interpersoneller Kompetenz (vgl. ARGYRIS, 1972) einschätzen. Die Versuchs- und Kontrollgruppe umfaßte jeweils 56 bzw. 57 Teilnehmer. Auch hier ergaben sich (verrechnet mit Testdaten und Inhaltsanalysen der Gruppendiskussionen) keine klar definierten Änderungsmuster zwischen den beiden Gruppen, lediglich eine allgemein höhere Zunahme an Kompetenz in der Untersuchungsgruppe.

GEITGEY (1966) untersuchte das Verhalten von Krankenschwestern nach einem Training. Sie fand die Experimentalgruppe der Kontrollgruppe deutlich überlegen, und zwar aufgrund der Einschätzung der Krankenpflege durch Patienten sowie Vorgesetzte und Kollegen. Insbesondere die Einschätzung durch die Patienten schien ein von Beobachtungsfehlern freieres und valideres Maß für die Verhaltensänderungen der Krankenschwestern zu sein als die Urteile der Kollegen.

Bei den bislang zitierten Untersuchungen wurden Verhaltensänderungen durch Beobachter am Arbeitsplatz, in Testsituationen, in Quasi-Verhaltenstests und durch Selbsteinschätzung der Teilnehmer erfaßt. In fast allen Fällen unterblieb jedoch eine Verhaltens erfassung vor dem Training, so daß echte Vergleichswerte fehlen.

Die folgenden Untersuchungen lieferten über Fragebögen und standardisierte Tests Indikatoren für Verhaltensänderungen:

Tabelle Nr. 5 Änderungen durch Trainings-
 teilnahme

<u>Verhaltensbereich</u>	<u>Autor</u>
Mehr Einfluß in Kleingruppen- diskussionen	BASS (1962)
Stärkerer persönlicher Ein- fluß	FRIEDLANDER (1967) FIEDLER (1968)
Mehr Initiative in Gruppen	BEER u. KLEI- SATH (1967)

<u>Verhaltensbereich</u>	<u>Autor</u>
Vermehrte bzw. verbesserte Ko- operation	LAKIN u. CARL- SON (1967) FIEDLER (1967)
Höhere Interdependenz und größere funktionale Flexibi- lität	BUNKER und KNOWLES (1967)
Mehr Planungsfähigkeiten	CLARK u. MILES (1954)
Vermehrte Bereitschaft, Risi- ken einzugehen	GREINER (1965)
Verbesserte Kommunikations- fertigkeiten	ARGYRIS (1962)
Verbesserte Leistungsfunktio- nen	HALL (1970)
Stärkere demokratische Aus- richtung im Umgang mit Mit- arbeitern	NADLER u. FINK (1970)
Stärkere Bevorzugung emotio- naler Beziehungen	SMITH (1964)
Stärkere Orientierung an Ge- fühlsdimensionen	FORD (1964)
Zunahme im Gebrauch interper- soneller Konzepte und deutli- chere Gefühlsorientierung	HARRISON (1962) HARRISON (1966)
Zunahme an Spontaneität und geringere Kontrolle	MASSARIK u. CARLSON (1960)

Verhaltensbereich

Autor

Mehr Spontaneität, Eigenständigkeit und Fähigkeiten zu persönlich-intimem Kontakt

CULBERT, CLARK
u. BORRELL
(1968)

Diese Zusammenstellung verhaltensnaher Untersuchungen (die meisten Untersuchungen basieren lediglich auf Veränderungen von Werten in Persönlichkeitstests) ist nicht unproblematisch, da die von vielen Autoren benutzten theoretischen Konstrukte auf einem hohen Abstraktionsniveau liegen, oft ohne Operationalisierungshinweise verwandt werden, so daß die Zuordnung zur Verhaltensebene von Änderungen schwer fällt. Manche Aussagen wären ebenfalls eher als Aussagen über Persönlichkeitsmerkmale einzuordnen. Die beschriebenen Änderungen sind zudem in keinem Fall mit genau explizierten Trainingszielen, Trainingsmethoden und Theorien zur Verhaltensmodifikation in Beziehung gesetzt. Insgesamt und noch am besten nachgewiesen sind Verhaltensfertigkeiten (skills) im Beruf, im Arbeitsverhalten und im Umgang mit Mitarbeitern. Aber auch hier stellt sich die Frage, ob es sich um veränderte Kognitionen oder um verändertes Verhalten handelt.

Die Interpretation der Befunde stößt zudem auf das allgemeinere Problem der Bestimmung des Zusammenhangs von kognitiven Variablen als Veränderungsdimensionen und entsprechenden Verhaltensänderungen. KAMINSKI (1970) gibt hierbei zu bedenken, "daß kognitive und Verhaltenssysteme nicht klar voneinander

getrennt werden können. Sogenannte kognitive Systeme sind mit Verhaltensanteilen durchsetzt oder eng verbunden. Sogenannte Verhaltenssysteme werden im Zusammenhang mit kognitiven Systemen in Gang gebracht und gesteuert."

(S. 171)

Insgesamt kann man nach dieser Sichtung SIELANDs Aussage nur zustimmen: "Obwohl inzwischen eine Reihe kritischer Sammelreferate über empirische Arbeiten zur gruppendynamischen Praxis vorliegen, ist es noch kaum gelungen, empirische Ergebnisse zu finden, die sich in die Trainingspraxis umsetzen lassen und umgekehrt Trainingskonzepte so explizieren, daß wesentliche Dimensionen empirisch erfaßt und optimiert werden können." (1976, S. 172)

4.3 Schwierigkeiten und Kritik der empirischen Forschung

Empirische Untersuchungen an gruppendynamischen Trainings haben mit der Psychotherapieforschung viele Schwierigkeiten bei dem Versuch, zu gültigen und verlässlichen Aussagen über Ursache-Wirkungszusammenhänge für ihren Objektbereich zu kommen, gemeinsam:

Probleme der Kriterienbestimmung (z.B. Merkmale eines erfolgreichen Trainings), Probleme der Erfassung relevanter, vielfach mehrdimensionaler Variablen im Sinne der Erfolgsforschung und der Prozeßanalyse, Probleme der Veränderungsmessung und der Meßzeitpunkte, das Reliabilitäts-Validitätsdilemma, Stichproben- und Kontrollgruppenprobleme (vgl. hierzu BASTINE, 1970, LIENERT, 1967, HARTIG, 1975, DÄUMLING et al., 1974, SIELAND, 1976).

HARTIG (1975) unterscheidet für die Psychotherapieforschung drei große Problembereiche: definitorische Probleme, methodologische und ethische Probleme.

Analoge Problembereiche lassen sich für die Gruppendynamik formulieren:

Definitorische Probleme: Was eigentlich ist Gruppendynamik? Der Streit ist gerade in jüngsten Veröffentlichungen zur Warnung vor der Gruppendynamik wieder entfacht (GÖNTHER, WILLECKE und WILLECKE, 1975, 1977).

Unter der Bezeichnung Gruppendynamik firmieren die unterschiedlichsten Gruppenverfahren mit extrem unterschiedlichen Ansätzen. Selbst gruppenspezifische Trainings im Sinne der NTL sind höchst unterschiedlich. Ein Managementtraining innerhalb einer Firma und ein personenzentriertes Sensitivity-Training mit heterogener Teilnehmerzusammensetzung sind schlechterdings nicht vergleichbar als gruppenspezifische Trainings.

Methodologische Probleme: Variablenkomplexität, Erfolgskriterien, Vergleichbarkeit und Wiederholbarkeit ergeben eine Vielzahl spezifischer Probleme bei der experimentellen Kontrolle gruppenspezifischer Verfahren.

Ethische Probleme: Hier muß vor allen Dingen die Frage, ob und inwieweit Teilnehmer durch ein Training Schäden erleiden, als ernst zu nehmendes Problem genannt werden.

Daß negative und schädigende Effekte auftreten, wurde durch die Untersuchung von LIEBERMAN, YALOM und MILES (1973) nochmals bestätigt. Mit den Belastungs- und Angstsituationen eines Trainings (s. auch das Prinzip des "Unfreezing", S. 55) darf nicht beliebig experimentiert werden.

Die unbefriedigende Kontrolle der Trainer in ihren Auswirkungen auf die Gruppe und den einzelnen ist ein weiteres Problem. Ungenügende Ausbildung und Qualifikation für gruppendynamische Arbeit wird oft nicht ernst genug genommen. Die Verantwortlichkeit des Trainers für jeden einzelnen Teilnehmer und für das, was mit ihm im Training passiert, kann nicht mit so lapidaren Sätzen wie 'Jeder ist allein für sich verantwortlich' beiseite geschoben werden.

Als speziell methodologische Probleme gruppendynamischer Forschung können gelten:

Die adäquate Erfassung sozialer Untersuchungseinheiten (Individuum, Trainingsgruppe, Laboratorium als Gesamt mehrerer Gruppen, Umgebung und Sozialstruktur, s. MILLS, 1969);

Das Problem der wissentlichen Versuchspersonen: Werden die Teilnehmer selbst befragt, sind sie wissentliche Versuchspersonen und unterliegen möglichen Verzerrungen der Selbstwahrnehmung. Informanten aus der Umwelt der Trainingsteilnehmer, Mitarbeiter, Vorgesetzte, Untergebene, Familienangehörige und Bekannte sind oft schwer erreichbar und die suggestive Beeinflussung ist ebenfalls nicht ganz ausschaltbar.

Das zugrunde liegende Problem kann auch so formuliert werden: Werden die Versuchspersonen als Forschungsobjekte behandelt oder als Subjekte, die helfen, auf bestimmte Forschungsfragen gültige Antworten zu finden? Die jeweilige Einstellung des Forschers zu den Versuchspersonen beeinflußt die erhaltenen Daten. Unterschiedliche Fehlerquellen lassen sich durch die eine oder andere Position reduzieren.

Technisch-organisatorische Probleme:

Untersuchungen im Training sind nicht unproblematisch. Sie können in bestimmten Situationen im Training (z.B. in einer Phase intensiver Auseinandersetzung um die Macht des Leitungsteams) einen störenden Eingriff darstellen, so daß die Verweigerung oder Mitarbeit bei der Untersuchung eine spezifische Bedeutung erhält. Fragebögen und Tests werden zumal nach tiefgehenden Erfahrungssituationen ausgesprochen lustlos und ablehnend von den Teilnehmern ausgefüllt, was sich auf die Ergebnisse entsprechend auswirkt.

Das Erheben von Daten, die nicht zugänglich gemacht werden, widerspricht dem Grundsatz des Trainings, nur mit allen zugänglichen offenen Daten der gemeinsamen Erfahrungsbasis zu arbeiten. Umgekehrt bedeutet die "Rückfütterung" von Untersuchungsdaten einen zusätzlichen Effekt im Gruppenprozeß.

Der interpersonelle Einfluß des Forschers bzw. des Forschungsteams innerhalb oder neben dem Trainerstab ist eine zusätzliche wenig kontrollierbare Variable, für die gerade Teilnehmer in gruppendynamischen Trainings besonders sensibel sind. (HARRISON, 1971)

Die Ziele des Trainings sind vielfach nicht hinreichend expliziert. Eine methodisch darauf abgestimmte empirische Überprüfung ist daher erschwert bis unmöglich. (s. auch SADER und SCHÄUBLE, 1972)

Der Vergleich von Versuchs- und Kontrollgruppen - diese sind zudem bei sehr heterogener Zusammensetzung der Trainingsgruppen kaum zusammenzustellen - ist nach DÄUMLING et al. (1974) besonders problematisch. "Es

ist bekannt, daß Teilnehmer durch Erwartungen und Interessen, durch Anregungen aus Privatleben und vom Arbeitsplatz her und durch eine Bereitschaft, sie durch Trainingsteilnahme zu realisieren, gekennzeichnet sind. Alle diese Merkmale können für die Kontrollgruppe nicht angenommen werden." (S. 174) Auch HARRISON (1971) warnt vor den Wahrnehmungsverzerrungen einer Kontrollgruppe ohne Trainingserfahrungen und schlägt deshalb vor, Gruppen aus unterschiedlichen Trainings zu vergleichen.

Die Frage nach den Meßzeitpunkten:

Die geeigneten Meßzeitpunkte im Training und vor allen Dingen für die Erfolgsforschung nach dem Training sind schwer bestimmbar. Für die Transferphase gibt es momentan zwei gegensätzliche Hypothesen: Die Effekte des Trainings schleichen sich mit der Zeit aus bzw. die Effekte sind im Sinne von im Training angeregten längerfristigen Lernprozessen nicht unmittelbar nach dem Training, sondern erst einige Zeit später voll wirksam und erfassbar. HARRISON (1966) belegte diese These mit einer Untersuchung über kognitive Veränderungen durch Trainingsteilnahme. Sechs Wochen nach dem Training und sechs Monate danach wurden die Teilnehmer erneut untersucht. Die Veränderungen waren nach sechs Wochen positiv feststellbar, aber nicht signifikant, nach sechs Monaten erreichten sie höhere statistisch signifikante Werte. Auch der Meßzeitpunkt vor Trainingsbeginn ist umstritten. HARRISON (1971) beispielsweise empfiehlt, wegen der "antizipatorischen Angst" nicht unmittelbar zu Beginn des Trainings,

sondern erst nach einer Eingewöhnungsphase von einem Tag den Vortest zu erheben.

Das Problem geeigneter Meßinstrumente: Testinstrumente, die für andere Zwecke entwickelt und standardisiert wurden, sind für Trainingszwecke oft zu unspezifisch oder ungeeignet. CAMPBELL (1971) betont, daß derartige Instrumente zur Erfassung der speziellen Trainingsbedingungen wenig zu leisten vermögen. Sie erfassen oft nur Zustände, aber keine Veränderungsprozesse. (COOPER und MANGHAM, 1971)

Weitere ungelöste Probleme, die ebenfalls zugleich auch eine Kritik an den bisherigen Untersuchungen implizieren, werden von DÄUMLING et al. (1974) herausgestellt:

Trainings sind im Konzept und in der Durchführung oft nicht vergleichbar. Der Originalitätskult der gruppendynamischen Trainer führt zu ständig neuen Trainingsvarianten (s. HARRISON, 1971). Es gibt keine standardisierten Trainingskonzepte. Die Frage ist unklar, welche "treatment"-Bedingungen unabhängig von Vorerwartungen, Einstellungen und suggestiven Einflüssen auf seiten der Teilnehmer welche Veränderungen hervorrufen. Die Wirkungen des Trainings sind höchst differentiell.

Dies ergibt sich aus der Sichtung der verschiedenen Sammelreferate und wurde u.a. von BUNKER (1965) und BOYD und ELLIS (1962) in ihren Untersuchungen gezeigt.

Eine fehlende hinreichende Theorie der Veränderungen hat zur Folge, daß eine adäquate Interpretation laboratoriumsinterner Veränderungen und ihrer Relation mit externen Veränderungen nicht möglich ist.

Viele der hier genannten methodologischen Probleme sind als Mängel in den zitierten Untersuchungen feststellbar und schränken ihren Aussagewert daher entsprechend ein.

5. Zusammenfassende Kritik an der Trainingsgruppe und Ansätze zur Optimierung der Trainingspraxis

Unter Einbeziehung der bisherigen Ausführungen über die theoretischen und praktischen Grundlagen der Trainingsgruppen scheinen mir folgende Kritikpunkte zentral:

- Trainingsgruppen sind Lernveranstaltungen mit dem Ziel, Verhaltensänderungen zu bewirken. Dennoch sind sie in ihren Methoden zu wenig verhaltensorientiert und entsprechen nicht dem gegenwärtigen Kenntnisstand über Verhaltensmodifikation.
- Trainingsgruppen leiden aufgrund der Überbetonung des Hier-und-Jetzt-Prinzips an mangelnder Handlungs- und Erlebensrepräsentanz für die Teilnehmer. Sie sind zu wenig alltagsnah.
- Die Transferwirksamkeit wird in der Praxis der T-Gruppen zu wenig unterstützt und methodisch gesichert.

5.1 Trainingsgruppen sind nicht hinreichend verhaltensorientiert.

Wie unter 3.4 nachgewiesen, werden T-Gruppen mit dem Anspruch durchgeführt, Verhaltenslernen zu bewirken. Sie wollen, nicht wie verschiedene Encounter-Richtungen, 'Erfahrungen um ihrer selbst willen vermitteln', sondern

wollen bedeutsame Veränderungen im Erlebens- und Verhaltensbereich derjenigen, die an diesen Gruppen teilnehmen, herbeiführen.

Dennoch ist der gegenwärtig am stärksten vernachlässigte Bereich gruppendynamischer Trainingspraxis der Bereich Verhaltenslernen. Verbesserung der Selbst- und Fremdwahrnehmung, Reflexion eigener und fremder Verhaltensweisen im Feedbackverfahren reichen ohne systematische Übung und Festigung neu erworbener bzw. modifizierter Verhaltensweisen nicht aus.

Trotz des Gefühls hoher Zufriedenheit, das sehr viele Teilnehmer am Ende eines Trainings äußern, steht die klassische T-Gruppe immer noch in der Gefahr, das von GIERE (1970) kritisierte "Spiel ohne Folgen" zu sein, ist OHMs Vorwurf der Verminderung der sozialen Realitätstüchtigkeit (1973, S. 96) durch einseitige Sensitivierung nicht ganz von der Hand zu weisen.

Diese Gefahr resultiert u.a. daraus, daß in den Zielbestimmungen der Trainingsveranstaltungen lediglich unkonkrete allgemeine Verhaltensaspekte (größere Bewußtheit, persönliches Wachstum, effektiverer Umgang mit Menschen) angesprochen werden. Das zu lernende Zielverhalten wird nicht als operationalisierbares, zielgerichtetes und spezifisches Verhalten in bestimmten Situationen präzisiert. (vgl. hierzu auch die Kritik von SADER und SCHÄUBLE, 1972)

Dieser Einwand kann besonders gut verdeutlicht werden an einem häufig in T-Gruppen auftauchenden Problem, das der Auseinandersetzung

mit der Autorität des Trainers. Reaktionen, die mit Ängstlichkeit und Abhängigkeit (Was denkt der Trainer von mir? Wie beurteilt er mein Verhalten?) verbunden sind, werden in T-Gruppen häufig in Form persönlicher Beziehungsklärungen angegangen, das Verhalten der Teilnehmer als abhängig bzw. gegenabhängig klassifiziert. Die relevante Konnotation, wie kann unsicheres, ängstliches und unautonomes Verhalten in Alltagssituationen, z.B. gegenüber dem Vorgesetzten, reduziert werden zugunsten eines Verhaltensstils, bei dem eigene Interessen selbstsicher und angemessen verwirklicht werden können, wird in der Regel nicht durch systematisches Verhaltenstraining und Generalisierungsübungen bereits im Training gesichert. Das Primat des gruppenspezifischen Prozesses scheint diese Art Anknüpfungen an die Alltagsrealität der Teilnehmer in der Ideologie vieler Trainer nicht zu gestatten.

Aber allein dadurch, daß jemand seine Ängstlichkeit und Abhängigkeit noch einmal erlebt, vielleicht bewußter als bisher durch das "Feedback verdeutlicht erhält, hat er noch kein alternatives Verhalten erlernt. Häufig bleibt der Gewinn daher auf die Ebene intensiver emotionaler Erfahrungen, deren korrekativer Wert nicht bestritten werden soll, beschränkt, die mühsamere Arbeit an kognitiv verwertbaren Einsichten und an Veränderungen im Verhaltensrepertoire kommt zu kurz. Es bleibt der Beliebigkeit und dem Geschick des Teilnehmers überlassen sowie der Gunst oder Ungunst der schnell wechselnden Situationen, ob Experimentieren mit verändertem Verhalten überhaupt möglich ist und versucht wird.

Ungesteuertes und unstrukturiertes Ausprobieren und entsprechendes Modellernen bei anderen ist gewiß spannend, jedoch weder zweckmäßig noch hinreichend.

Es genügt nicht, die Teilnehmer einem allgemeinen "Unfreezing"-Prozeß zu unterwerfen, dem dann eine "Change"-Phase folgt, die nach dem "trial-and-error"-Prinzip abläuft, ein mühsames und vergleichsweise primitives Lernverfahren.

Die Bedeutung genau bestimmter, überprüfbarer Ziele (target responses) und die genaue Festlegung der einzelnen Lernschritte zur Erreichung dieser Ziele ist aus der Verhaltenstherapie hinlänglich bekannt.

Wenn Teilnehmer nach einem solchen Training dann Umsetzungen in Alltagssituationen versuchen (die oft erst gegen Ende des Trainings durchgeführten "back-home"-Gruppen fordern dazu auf), geschieht dies nicht selten, da völlig unzureichend vorbereitet, im Stil von "Was ich Ihnen schon längst mal sagen wollte".

Die dann erfahrenen negativen Verstärkungen und Bestrafungsreaktionen, von denen Teilnehmer in Nachbefragungen entmutigt berichten, sind vor allem als Defizite in der Methodik der Trainingsgruppe zu werten, da sie dem Teilnehmer zu wenig Hilfestellung gibt bei der Entwicklung weiterer eigener Lernschritte und angemessener Transferversuche.

Mir selbst ist aus einem meiner ersten Sensitivity-Trainings ein solcher Fall bekannt. Ein Teilnehmer versuchte unmittelbar nach dem Training in der nächsten Dienstbesprechung mit seinem Chef ein im Training prakti-

ziertes Verhalten, offene Kommunikation und Feedback, auch hier anzuwenden. Er sagte seinem Chef, wie er ihn erlebte und was er von ihm dachte. Die daraufhin angedrohte Kündigung konnte nur mit peinlichen Rechtfertigungen und Entschuldigungen abgewendet werden. Der Teilnehmer verzichtete sehr schnell auf weitere Transfer-Versuche und hält seither gruppensdynamische Erfahrungen für nicht brauchbar für die Alltagspraxis.

Hätte er diesen Lernschritt: Wie kann ich Kritik in einer Dienstbesprechung anbringen? durch Simulation im Training kontrolliert geübt, wären u.U. andere Erfolge zu erzielen gewesen. Um Verhaltenslernen im Training zu optimieren, müssen die dem gegenwärtigen Erkenntnisstand entsprechenden Modifikationsverfahren systematisch innerhalb der T-Gruppe praktiziert werden, und zwar dann, wenn im gruppensdynamischen Prozeß Verhaltensprobleme von Teilnehmern deutlich werden. Hierbei sind verhaltenstherapeutisch orientierte Interventionsstrategien von seiten der Trainer, erforderlich. Z.B. Verhalten, das durch soziale Verstärker gefestigt werden soll, muß in bestimmter Weise mit diesem Verstärker gekoppelt werden. Feedback der Teilnehmer untereinander erfüllt jedoch nicht automatisch diese Funktion. Modellfeedback von seiten des Trainers und gezielte Anleitungen und Informationen über Verstärker wären hier erforderlich zur Effektivierung von Verstärkungsbedingungen für soziale Lernprozesse.

Aber auch die kognitive Lernebene kommt in der bisherigen Trainingspraxis zu kurz. Teil-

nehmer berichten überwiegend von tiefgehenden emotionalen Erfahrungen. Einsicht in Zusammenhänge und rationales Verstehen wird jedoch von vielen Trainern zu wenig gefördert aus der Voreinstellung heraus, Teilnehmer seien sowieso schon so "verkopft".

KOCH (1971) kritisiert die extreme Schwerpunktsetzung der emotionalen Ebene in den T-Gruppen als mißglückte Konterrevolution zum Behaviorismus.

Die Bedeutung kognitiver Variablen für Verhaltensänderungen wurde in den Untersuchungen von LIEBERMAN, YALOM und MILES (1973) für verschiedene Arten von Selbsterfahrungs-, Encounter- und Trainingsgruppen nachgewiesen. Erfolgreiche Lernende in den verschiedenen Trainingsprogrammen unterscheiden sich signifikant von den erfolglosen unveränderten Teilnehmern vor allem in der Dimension kognitives Lernen (definiert als Einsicht, kognitive Information, Verstehen von Ursachen und Zusammenhängen in bezug auf das eigene Verhalten, kognitive Umstrukturierungen). Nicht die Intensität emotionaler Erfahrungen, das Ausmaß an Selbstenthüllung und emotionaler Ausdrucksfähigkeit für Gefühle von Ärger und Zuneigung und nicht das Ausmaß an erhaltenem Feedback - bislang als bedeutsamere Lernfaktoren angesehen - waren ausschlaggebend für Veränderungsprozesse, sondern kognitive Faktoren. Die Gefahr der Intellektualisierung wird von manchen Trainern überschätzt. FRITZ (1974) plädiert daher auch dafür, im Training nicht nur eine "Sensitivierung", sondern gleichzeitig die "Kognitivierung" der Teilnehmer zu fördern.

Auch innerhalb der Verhaltenstherapie wird die Bedeutung kognitiver Variablen für Verhaltensänderungen gerade in letzter Zeit besonders hervorgehoben und nachgewiesen. (BECK, 1970, MEICHENBAUM, 1974, MAHONEY, 1974, GOLDFRIED, DECENTECEO und WEINBERG, 1974, KANFER, 1977)

Die explizite Ausrichtung auf Verhaltensprobleme und Verhaltensmodifikation bedeutet jedoch keineswegs eine Klientifizierung der Teilnehmer gruppendynamischer Trainings. Training ist keine Therapie, sondern eher ein im psychohygienischen Bereich anzusiedelndes Gruppenverfahren. Die Teilnehmer haben in der Regel kein in besonderem Ausmaß gestörtes Verhalten, sondern zeigen ungünstige, sozial ineffektive Verhaltensmuster mit "normalen" Defiziten ihrer sozialen Kompetenz im beruflichen und privaten Bereich. Diese Mängel sind ihnen oftmals jedoch nicht ganz deutlich oder nur diffus bewußt. Sie stellen "blinde Flecke" (LUFT, 1971) in ihrer Selbstwahrnehmung dar. Die Änderungsmotivation vieler Teilnehmer ist daher - anders als bei Therapie-Klienten - zu Beginn eines Trainings oft nicht sehr hoch. Sie wächst oft erst aufgrund der Selbsterfahrung in der Gruppe, wenn im Feedback dem einzelnen Teilnehmer problematisches Verhalten und seine interpersonellen Konsequenzen verdeutlicht werden. Aber über diese Verdeutlichung hinaus muß die Trainingsgruppe ihm Hilfestellung zur weiteren systematischen Selbstmodifikation vermitteln.

"Der Trainierte, der meist als Einzelkämpfer seine Übertragungsversuche startet, muß auswerten und optimieren und kann weder auf motivierende Erfahrungen noch auf ein Verhaltenstraining verzichten, wenn er wirklich autonom gegen Antagonismen in sich und seiner Umwelt Übertragungsversuche erfolgreich realisieren soll." (SIELAND und SCHÄUBLE, 1976, S. 151-152)

5.2 Die Trainingspraxis weist zu wenig Handlungs- und Erlebensrepräsentanz auf.

Der Nutzen gruppendynamischer Trainingsverfahren hängt weitgehend davon ab, ob die T-Gruppe als Refugium, als exklusive Rückzugsmöglichkeit aus der Alltagsrealität konstituiert wird oder als Lern- und Experimentierraum methodisch alltagsnah an den realen Problemen der Teilnehmer ansetzt. Es genügt nicht, die Relevanz der Trainingsinhalte dem gruppendynamischen Prozeß zu überlassen. Strukturähnlichkeit zwischen der in der T-Gruppe hergestellten Realität von Verhalten und Erleben und der sozialen Realität der Teilnehmer (HOLZKAMP, 1968) als Voraussetzung für Transfer ergibt sich nicht von selbst!

Die Gefahr, daß Gefühlsintensivierung im Training zum Beziehungsklärungssog, zu pseudoauthentischen "Feel-me, touch-me-Kontakten" und zur gruppeninternen Nabelschau führt, bei der die Teilnehmer zunehmend in inadäquate, regressive Verhaltensmuster fallen, ist keine nur polemische Kritik, sondern ein ernst zu nehmendes Problem.

Das Training darf nicht Ersatzfunktion bekommen für eine Realität, aus der der Teilnehmer flieht, und die er im Training einfach draußen lassen möchte, außerhalb des warmen Schonraums der Gruppe.

Die Trainingsgruppe soll die Teilnehmer vielmehr befähigen, im Alltagsleben ihre Wünsche und Bedürfnisse besser zu realisieren, Wünsche nach Nähe und Verbesserung von Kontakt, nach offenen, befriedigenderen Kommunikationsformen und fairen Formen der Konfliktregelung, nach authentischen Beziehungen.

Das Training muß daher focussieren auf Verhaltensweisen, die relevant sind für den Lebensraum der Teilnehmer, Handlungen und Erleben im Training müssen repräsentativ sein für Situationen, auf die hin das Gelernte übertragen werden soll. Das Verhalten der Teilnehmer muß im situativen Bedingungs Zusammenhang realer Lebensverhältnisse aufgegriffen, analysiert und, falls erforderlich, auf diese Situationen hin verändert werden. Die Thematisierung solcher Probleme erst in der Schlußphase des Trainings in sog. "back-home"-Gruppen ist völlig unzureichend, wie auch FENGLER konstatiert:

"Berufsbezogene Probleme bleiben im Laboratorium häufig ausgespart oder finden in allerletzter Minute noch einen Platz, quasi als Feigenblatt dafür, daß angesichts der Inhomogenität der Teilnehmer dem Trainer-team keine befriedigende Bearbeitungsmöglichkeit einfällt." (1975, S. 104)

Meines Erachtens ist es jedoch weniger ein Problem, das auf die Inhomogenität der Teilnehmer zurückzuführen ist, sondern vielmehr

ein Defizit in der bisherigen Methodik der Trainingsgruppe.

Das Training darf sich nicht darauf beschränken, mit den beschriebenen Arbeitsprinzipien multiple Lernchancen (jeder kommt irgendwann "dran" und wird dann schon irgend etwas Bedeutames profitieren) anzubieten.

Im Training selbst muß auch die Relevanz und Nützlichkeit der T-Gruppe für die Alltagspraxis kritisch befragt werden. Solche Fragen lediglich als Intellektualisieren, als Widerstand gegen Selbstkonfrontation und Beteiligung am Gruppenprozeß zu etikettieren, zeugt von der Ignoranz gruppendynamischer Trainer.

Größere Handlungs- und Erlebensrepräsentanz verschärft allerdings auch im Training das Legitimationsproblem und den Blick für die Diskrepanz zwischen gruppendynamischen Wertprämissen wie Offenheit in der Kommunikation, im Ausdruck von Gefühlen, Ausrichtung von Beziehungen auf wechselseitige Hilfe und Förderung anstelle von Konkurrenzkampf und Dominanz, Beteiligung aller an Entscheidungsprozessen und den Bedingungen der Alltagsrealität, die die Realisierung genau dieser Werthaltungen negativ sanktionieren. Sie kann zu größerer Sensibilität bei Trainern und Teilnehmern für Widersprüche führen, Widersprüche, die sich darin manifestieren, daß im Training Verhalten verstärkt wird, das außerhalb des Trainings bestraft wird, Widersprüche auch, die im "setting" selbst liegen können. MÜLLER und OELSCHLÄGEL (1975) warnen daher: "Der Appell, sich zu verändern, ergeht an die, welche in der Klein-

gruppe sitzen. Nach draußen verhält er ungehört. Dieses methodische Arrangement besitzt eine eigene Rationalität. Es soll wirken, ohne wirksam zu werden. Es soll Menschen einsichtig machen für Modifikationen ihrer selbst, nicht aber der Verhältnisse, unter denen sie leben, arbeiten und leiden." (S. 317) Handlungen und Erleben im gesellschaftlichen Bedingungs-zusammenhang analysieren und nicht nur im mikroskopischen, ahistorischen "Hier-und-Jetzt" kann Auswege aus den Widersprüchen eröffnen, macht realistische Veränderungsgrenzen deutlich und wirkt somit der bekannten Heile-Welt-Euphorie am Ende des Trainings und dem naiven Veränderungsglauben entgegen. Größere Repräsentanz kann auch verhindern helfen, daß die Teilnehmer stromlinienförmig unreflektiert sich den Trainingsnormen anpassen, lediglich lernen, gute Trainings-teilnehmer zu sein, aber nicht sozial kompetenter zu werden für ihre Alltagspraxis.

Andererseits bemißt sich der Wert eines Trainings nicht ausschließlich an seiner Ausrichtung an realen Alltagsproblemen und deren Lösung. Trainings sollen auch Kontrasterfahrungen für alternative Verkehrsformen bieten, bessere Konzepte für menschliches Zusammenleben und neue Kooperationsformen erproben lassen, auch wenn diese nicht unmittelbar umsetzbar und praktikabel sind für Situationen außerhalb des Trainings.

Diese Funktion der Alternativerfahrung entspricht dem HOLZKAMPschen Kriterium der emanzipatorischen Relevanz. Durch den sinnlich erlebten Kontrast eines alternativen, mensch-

licheren Umgangs miteinander können Trainings zur Selbstaufklärung der Menschen über ihre Abhängigkeiten, emotionalen Verkümmierungen und psychischen Beschränkungen beitragen. (HOLZKAMP, 1970, HABERMAS, 1968)

Die hier erhobene Forderung nach Handlungs- und Erlebensrepräsentanz widerspricht nicht grundsätzlich dem gruppendynamischen Prinzip des Hier-und-Jetzt.

Damit die Teilnehmer ein höheres Maß an Einsicht in ihr eigenes Verhalten und dessen soziale Konsequenzen erlangen, müssen sie sich mit den Verhaltensdaten, die sie in der T-Gruppe produzieren, beschäftigen. Sie müssen die Notwendigkeit, sich zu verändern, unmittelbar erfahren, konkrete Schwierigkeiten werden im aktuellen Gruppengeschehen oft erst deutlich. Hinter dem oft geäußerten Bedürfnis "Ich möchte wissen, wie ich auf andere wirke" steht vielfach ein unklares Unbehagen in Bezug auf das eigene Sozialverhalten.

Die Konzentration auf das Interaktionsgeschehen im Hier-und-Jetzt ist für Verhaltenslernen ein sinnvolles gruppendynamisches Arbeitsprinzip. Es löst stärkere Betroffenheit aus, setzt an der unmittelbaren gemeinsamen Erfahrungsbasis an und reduziert Vermeidenstendenzen.

5.3 Die Transferwirksamkeit des Trainings ist zu wenig gesichert.

Selbst wenn gruppendynamische Trainings deutlicher verhaltensorientiert ausgerichtet wären und die Inhalte der Lernprozesse dem Kriterium der Handlungs- und Erlebensrepräsen-

tanz mehr entsprechen, wäre das Transferproblem damit noch nicht hinreichend gelöst.

Transfer ergibt sich nicht automatisch, ein gutes, lernintensives Training ist nicht zwangsläufig auch transfereffektiv.

BANDURA (1969, 1971) weist darauf hin, daß Induktion, Generalisierung und Aufrechterhaltung von Verhaltensänderungen unterschiedliche Prozesse sind, die von unterschiedlichen Faktoren beeinflußt werden.

Die gegenwärtige Trainingspraxis mißachtet jedoch weitgehend die für einen Transfer erforderlichen methodischen Schritte wie z.B., Festigung des Verhaltens durch genügend systematisches Üben, Transferschritte innerhalb des Trainings, konsequente Planung für die Umsetzungsphase danach. Eine gezielte Verbesserung der Trainingstechnik ist daher erforderlich, um den Verhaltens-"output" des Trainings zu optimieren und zu sichern.

Auch Transfer darf nicht einem Versuch-und-Irrtum-Verfahren überlassen bleiben, sondern muß systematisch unter Anwendung effektiverer Lernprinzipien angegangen werden.

Mängel in der gegenwärtigen Trainingspraxis sind:

Die Trainer fühlen sich zu wenig zuständig für den Transfer. Sie betrachten oft lediglich das Training, die Induktion von Veränderungsprozessen als ihren Job.

Transferprobleme werden durch die Komplexität der Hier-und-Jetzt-Prozesse häufig überlagert und zurückgedrängt.

Die Behandlung von Transferproblemen beschränkt sich in vielen Trainings lediglich auf die Schlußphase. Natürlich ist die Transferproblematik nicht ausschließlich am Training festzumachen.

GEBERT (1974) unterscheidet drei Gruppen von Transferdeterminanten: Determinanten, die überwiegend in der Person des Teilnehmers liegen, Determinanten, die in der Organisation und Durchführung des Trainings liegen und solche, die in der Umwelt vorherrschen.

Um den Transfer bereits im Training gut einzuleiten, muß der Teilnehmer lernen, aus seinen Trainingserfahrungen Generalisierungen und Verhaltensregeln abzuleiten. Er muß in der Diskussion mit Gruppenmitgliedern antizipieren und planen, welche Situationen zuhause besonders geeignet bzw. besonders schwierig sind für Transferversuche.

Er muß die Situationsangemessenheit seines modifizierten Verhaltens genau einschätzen lernen. Er muß gegen den Veränderungswiderstand, der ihm begegnen wird, bessere Selbstverstärkung lernen. ("Immerhin habe ich dieses Mal weniger schnell nachgegeben und deutlicher gesagt, womit ich unzufrieden bin. Das war schon ein Erfolg für mich.")

Transfer erfordert spezifische Transferfertigkeiten: Diskrimination geeigneter Situationen, Selbstverstärkung, kontinuierliches Fortschreiten in kleinen Lernschritten mit langsam steigenden Schwierigkeitsgraden und vor allen Dingen konkrete, machbare, realistische und nachprüfbare Zielsetzungen.

Ambivalenzen im Trainierten selbst bei Veränderungsversuchen - schließlich ist auch das bisherige Verhalten gelernt und unterliegt bestimmten Verstärkungskontingenzen - können durch unterstützende und erfolgskontrollierende Nachtreffen der Trainingsgruppe teilweise aufgefangen werden.

Gute Hinweise zur Transfersicherung liefert die Untersuchung von LIEBERMAN, YALOM und MILES (1973). Sie versucht zu erfassen, wie erfolgreiche "maintainer" (Trainingsteilnehmer, die nach dem Training aktiven Transfer praktizieren) sich verhalten.

Solche Teilnehmer planten ihre Übertragungsversuche im voraus, sie diskutierten mit anderen ihre Erfahrungen, analysierten ausführlich ihre Transferversuche; sie experimentierten bewußt mit neuem Verhalten und versuchten, eine bessere Feinabstimmung zu erreichen. Sie sahen die Verantwortung für den Transfer vor allem bei sich.

Kognitive, emotionale und aktionale Lernelemente waren auch hier kombiniert ausschlaggebend für den Transfer.

Aus der Kritik ergaben sich bereits Hinweise zur Optimierung gruppenspezifischer Trainingsverfahren. Zusammenfassend lassen sich drei Ansätze ableiten:

5.4 Optimierungsansätze

Optimierungsansatz 1:

- Lernen auf der Verhaltensebene bereits in der diagnostischen Phase:
- Erkennen und Sichtbarmachen von Verhaltensschwierigkeiten in Interaktionssituationen (Unfreezing),

- Induktion von Verhaltensmodifikationen im Hier-und-Jetzt, z.B. durch verhaltensmodifizierende Rollenspiele,
- Simulation von Alltagssituationen,
- Übungen,
- kognitive Verhaltensbeeinflussung.

Optimierungsansatz 2:

- Mehr Handlungs- und Erlebensrepräsentanz herstellen,
- Rekonstruktion von Verhalten außerhalb der Trainingsgruppe,
- Prüfung der Relevanz des aktuellen Verhaltens für die Alltagspraxis,
- ständige Verknüpfung von Hier-und-Jetzt mit dem Lebens- und Arbeitszusammenhang der Teilnehmer,
- Sensibilisierung für Widersprüche.

Optimierungsansatz 3:

- Intensive Transfervorbereitung im Training,
- systematische Stabilisierung von Änderungen,
- Generalisierung auf neue Situationen im Training,
- konkrete Veränderungsplanung und gemeinsame Entwicklung und Kontrolle von Lernprogrammen,
- Diskriminationslernen,
- Refreezing.

Diese drei Ansätze führten für mich zur Entwicklung eines Trainingskonzeptes, das im Rahmen der gruppendynamischen Trainingsgruppe systematische Methoden der Verhaltensmodifikation zur Anwendung bringt und Verhaltenlernen in Form von situativem Verhaltenstraining (SVT) realisiert. Dieses Trainingskonzept soll im nächsten Abschnitt III ausführlich beschrieben werden.

Teil III: Situatives Verhaltenstraining

1. Allgemeine Begründungen für die Bedeutung von Verhaltenslernen

Gruppendynamische Trainings können als spezifische Lernformen im Rahmen der Erwachsenenbildung gelten. Zentralaufgabe der Erwachsenenbildung ist nach PROKOP und GEISSLER (1974) ihre Ausrichtung auf Verhaltensorientierung. Sie verstehen darunter alle Lernaufgaben, "welche sich aus dem Wandel von Verhaltensmaßstäben innerhalb der Zeitspannen des individuellen Lebens, familiärer Überlieferungen und sozialer Gruppierungen ergeben."

(S. 11) Hauptaufgabe der verschiedenen Bildungsveranstaltungen ist das Anbieten von Orientierungshilfe für die Verhaltensprobleme der verschiedenen Lebensalter. Die Erfahrung ständig sich wandelnder Lebensverhältnisse bringt zwangsläufig Unsicherheiten und Probleme mit sich. Dies gilt insbesondere für jene Erwachsenen, die durch eine entsprechende Erziehung auf wenig flexible Verhaltensmuster festgelegt sind für die Bewältigung von Problemen vor allem im Bereich menschlicher Beziehungen. (Man denke nur an die erheblichen Verhaltensunsicherheiten, mit denen traditionell erzogene Männer auf selbstsichere, nicht dem gängigen Klischee entsprechende autonome Frauen reagieren und an die Probleme, die sich für Frauen auftun angesichts neuer Rollenerwartungen, auf die sie in ihrer Sozialisation nicht genügend vorbereitet wurden.)

"Mit dem erfahrbaren Wandel der Lebensverhältnisse werden die in Tradition und Herkommen begründeten Formen der Verhaltensorientierung zunehmend fragwürdig und infolgedessen unwirksam. Die Verhaltensprobleme von heute lassen sich nicht nach überkommenen Mustern lösen, sondern sind innerhalb eines Spielraums zu bearbeiten, welchen die betroffenen Erwachsenen jeweils zu suchen und zu erproben haben." (PROKOP und GEISLER, 1974, S. 16)

Zur Bearbeitung derartiger Verhaltensprobleme fehlt es vielen Erwachsenen jedoch an den dazu erforderlichen Kenntnissen und Fertigkeiten. Sie bedürfen auch außerhalb des für besonders schwerwiegende Fälle etablierten therapeutischen Rahmens der Hilfestellung.

Erwachsene brauchen Lernanreize und Erfahrungsräume für Verhaltensänderungen, die über bedeutsames persönliches Erleben, soziale Kommunikation und gezieltes problemorientiertes Training zu Veränderungen im Verhaltensrepertoire und zu Verhaltenssicherheit führen. Das starke Bedürfnis nach Verhaltensorientierung und Verhaltenssicherheit wurde auch von GOEZ (1977) in einer Fragebogenuntersuchung an Teilnehmern von gruppendynamischen Trainingsveranstaltungen nachgewiesen.

Ein weiterer Grund für die Bedeutung direkten Verhaltenslernens ist die Praxiserfahrung, daß rationale, kognitiv ausgerichtete Lehrmethoden beim Abbau von emotionalen und Verhaltensschwierigkeiten oft keine Erfolge zeigen. Neue Erkenntnisse, rationale Einsichten und verändertes Bewußtsein werden

häufig nicht verhaltensrelevant, wenn nicht rigide Verhaltensmuster und Fixierungen im emotionalen Bereich in den Lernprozeß miteinbezogen werden. Hirnphysiologische Untersuchungen weisen darauf hin, daß kognitive Prozesse überwiegend über den Cortex gesteuert werden, emotionale Prozesse hingegen subkortikal. Sozialverhalten, das kognitive und emotionale Momente umfaßt, kann daher am wirksamsten durch solche Methoden geändert werden, die kognitive und emotionale Zentren aktivieren, d.h. Gefühle, Konflikte und Probleme direkt angehen, wie dies im gruppendynamischen Training möglich ist.

Aus den speziellen Lernbedingungen des gruppendynamischen Trainings, aus der anfänglich gezielt intendierten Verunsicherung der Teilnehmer (s. das Prinzip des "Unfreezing" S. 55) ist eine weitere Begründung für stärkere Verhaltensorientierung ableitbar. Selbsterfahrung im Training, Wahrnehmungsdifferenzierung (Sensitivität) und die erlebte Verunsicherung durch Infragestellung des eigenen Verhaltens müssen wieder zur Restabilisierung ("Refreezing") führen über ein systematisches Training in angemessenem Sozialverhalten und über die Vermittlung von auch nach dem Training anwendbaren Selbstmodifikationsprinzipien.

Es ist unzureichend, Menschen nur der Erfahrungssituation der T-Gruppe auszusetzen. Das methodische Prinzip der praktischen Übung ist, angesichts der Versprechungen von Veränderung durch Teilnahme, zielangemessener. Der Lernende erfährt dabei Aspekte seines Verhaltens, die vorher der nur verbalen Aus-

einandersetzung oft nicht zugänglich waren. Die Problemsicht wird schärfer. "Erst die Übung bestimmten Verhaltens (meist als 'Alternativverhalten' zum unerwünschten Verhalten konzipiert) schafft die Vorbedingung für neue emotional-kognitive Erkenntnisse über größere strukturelle Zusammenhänge der eigenen persönlichen Geschichte." (JAEGGI, 1975, S. 430) So z.B., wenn ein Teilnehmer in der Gruppe erfährt, wie schwer es ihm fällt, Wünsche nach Zuneigung und Nähe zuzulassen und zu realisieren und wie sehr diese Aspekte seiner Person in seinem bisherigen Leben verkümmert waren, weil er Distanz und Entfremdung für "normal" angesehen hat.

2. Persönliche Erfahrungen bei der Entwicklung des Situativen Verhaltenstrainings

Als ich im Jahre 1971/72 nach Abschluß meines Studiums und der Ausbildung in Verhaltenstherapie meine ersten gruppenspezifischen Erfahrungen durch Teilnahme und Mitarbeit in gruppenspezifischen Laboratorien machte, waren Gruppendynamik und Verhaltenstherapie für mich zwei völlig getrennte unverbundene Denksysteme und Tätigkeitsbereiche. Als Anfänger in der gruppenspezifischen Ausbildung war ich bemüht, fasziniert von der Erlebnisintensität und existentiellen Bedeutsamkeit der Erfahrungen in der T-Gruppe, die neue Sprache, die andere Art zu denken, ausgerichtet an psychodynamischen Kategorien, und die neue Methodik der Beeinflussung von Menschen möglichst gründlich zu lernen. Grup-

pendynamiker, die ich in der Zusammenarbeit kennenlernte, hatten zumeist psychoanalytische Ausbildungen und Orientierungen. Sie beschrieben und interpretierten Verhalten anders, als ich es bis dahin gelernt hatte. Meine verhaltenstherapeutische Schulung und die im Studium erworbenen lerntheoretischen Denkmuster schienen, auf Gruppensituationen übertragen, wenig brauchbar, gehörten einem anderen Bereich an.

Erst als ich die Methoden und den "gruppendynamischen Jargon" einigermaßen gelernt hatte, fühlte ich mich sicher genug, auch im gruppendynamischen Bereich lerntheoretisch zu denken und Verhalten und Interventionen entsprechend zu interpretieren; ich begann, das Unbehagen an der Gruppendynamik nicht als Ausdruck noch fehlender Kompetenz, sondern als kritische Frage nach den Auswirkungen dieser Veranstaltungen, als methodischen Mangel der Gruppendynamik selbst zu formulieren.

Die Frage hieß: Ist Gruppendynamik notwendig nur intensives Hier-und-Jetzt-Erleben, unsystematisch, was die intendierten Veränderungen und Lernerfolge angeht?

Zentraler Kritikpunkt wurde mit zunehmender Erfahrung und Kenntnis der kritischen Literatur zu Gruppendynamik: "Der einzelne bleibt nach einer kurzen Zeit des Auftauens (unfreezing) und der Einsichtsgewinnung mit seinen Erkenntnissen und Änderungsabsichten allein. Die Umsetzung in adäquatere Verhaltensmuster, die Festigung eines neu erlernten Interaktionsstils erfolgt vielfach nicht mehr im Training;

mit anderen Worten: Die Diagnose der Probleme wird zu wenig in Beziehung gebracht zu nachprüfbaren und andauernden Verhaltensänderungen." (DORST, 1976, S. 173)

Auf Initiative eines Kollegen, der als gruppendynamischer Trainer und Veranstalter von Laboratorien Interesse an verhaltenstherapeutischen Methoden hatte, fanden zwei zehntägige Trainings als erste Versuche der Kombination der beiden methodischen Konzepte statt unter dem Titel "Gruppendynamik und Verhaltensmodifikation". Im "Staff" arbeiteten Gruppendynamiker und Verhaltenstherapeuten zusammen.

Uns interessierte bei diesen Laboratorien die Frage, ob die im Training ablaufenden individuellen Lernprozesse durch gezielte Anwendung von Methoden der Verhaltensmodifikation intensiviert und verbessert werden könnten.

Die Verhaltensmodifikation war methodisch orientiert am Selbstsicherheitstraining, und zwar an der standardisierten Form des ATP (Assertives Trainings-Programm), wie es von ULLRICH-DE MUYNCK und ULLRICH (1971) entwickelt worden war.

Verschiedene Übungsaufgaben aus diesem Programm entsprachen auch den Verhaltensschwierigkeiten und -defiziten, wie wir sie von Teilnehmern aus vorherigen Trainingsveranstaltungen kannten.

Die T-Gruppen, gemäß den beschriebenen Arbeitsprinzipien durchgeführt, hatten neben dem Gruppenbildungsprozeß die Funktion, die Teilnehmer mit ihrem eigenen Verhalten und Erleben zu konfrontieren, individuelle Ver-

haltensprobleme erkennbar zu machen. Sie verfolgten ansonsten die gewöhnlichen Lernziele im Bereich interpersoneller Sensitivität.

Das Trainingskonzept sah weiter vor, in speziellen Verhaltensmodifikationsveranstaltungen, den sog. Übungsgruppen, systematisch an Veränderungen zu arbeiten, und zwar in einem Übergang von trainingsfremden Übungsaufgaben (aus dem ATP) zu Übungssequenzen, die sich unmittelbar auf aktuelles Verhalten bezogen, entsprechend der Entwicklung von Vertrauen, Offenheit und Problembewußtsein in den T-Gruppen. Die Leitung der Gruppen wechselte entsprechend zwischen dem gruppendynamischen Trainer und dem Verhaltenstherapeuten. Erst in der letzten Phase war ein fließender Übergang von gruppendynamischem Prozeß und Verhaltensmodifikation geplant.

Diese Phase der Integration erwies sich nach unserem Eindruck als die fruchtbarste und lernintensivste, da unmittelbar am gegenwärtigen Verhalten angeknüpft wurde und zugleich weiterführende, über die Diagnose des Problems in der Hier-und-Jetzt-Situation hinausgehende Lernschritte gemacht wurden. Das lief beispielsweise so ab:

Die Teilnehmerin Anna berichtete in der Gruppe über Schwierigkeiten in der Kontaktaufnahme. Sie leitet beruflich Bildungsgruppen und hat häufig mit neuen Gruppen und fremden Kursteilnehmern zu tun. Bis jetzt gesellt sie sich meist schweigend zu ersten Mahlzeit dazu und ist dabei ängstlich und verspannt. Sie findet dieses Verhalten unpassend und möchte gern initiativ Kontakt aufnehmen. Öffentliche Beachtung ängstigt sie jedoch stark, gegenwärtig beim Sprechen über ihr Problem, aber auch in anderen sozialen Situationen.

An den beiden Zielen: Angstloses Aushalten von öffentlicher Aufmerksamkeit und aktiv Kontakt aufnehmen zu fremden Personen wurde folgendermaßen gearbeitet:

Der Verhaltenstherapeut schlug der Teilnehmerin vor, sich in der Mitte der Gruppe auf einen Stuhl zu stellen. Alle Gruppenmitglieder rückten möglichst weit weg, aber betrachteten sie eingehend. Immer dann, wenn sie sich an das Betrachtetwerden gewöhnt hatte und die Situation ruhig aushalten konnte, rückte die Gruppe langsam näher.

Diese Methode der direkten Konfrontation mit der angstausslösenden Situation entspricht dem verhaltenstherapeutischen "flooding" (Reizüberflutung).

Für die Arbeit am zweiten Lernziel spielte die gesamte Gruppe einen neuen Kurs, dem Anna als Leiterin gegenüber steht.

Sie übte schrittweise:

Aufnehmen von Blickkontakt,

Anlächeln,

Ein einfaches Gespräch anknüpfen, z.B. Fragen nach der Fahrt stellen,

Fragen stellen nach den Erwartungen der Teilnehmer an den Kurs, die Teilnehmer miteinander ins Gespräch bringen.

Nachdem im Rollenspiel das Verhalten eingeübt und nach mehreren Durchgängen das Verhalten stabilisiert war (zur Anwendung kamen Modelllernen, Bekräftigungslernen, "shaping", unsystematische Desensibilisierung), wurde der Teilnehmerin vorgeschlagen, das Verhalten in ähnlichen Situationen außerhalb der Gruppe zu praktizieren, z.B. bei den Mahlzeiten sich zu fremden Teilnehmern aus anderen Gruppen zu setzen und ein Gespräch anzufangen.

Auf diese Weise war im Training bereits ansatzweise der Transfer auf vergleichbare Situationen und eine Kontrolle des Lernerfolgs möglich, worüber Anna in der Gruppe wiederum berichtete und soziale Verstärkung erhielt.

Aufgrund der expliziten Verhaltensorientierung, die auch lerntheoretische Informationseinheiten umfaßte, hatte ich im Vergleich zu vorherigen Trainings den Eindruck folgender Verbesserung:

Die Teilnehmer lernten, einzelne Verhaltensweisen genauer zu beobachten und zu beschreiben. Sie konnten Probleme und Schwierigkeiten leichter mitteilen, da das Training explizit von der Norm ausging, daß jeder im interpersonellen Bereich Schwierigkeiten hat und dies nichts Außergewöhnliches darstellt.

Der Abstand der Trainingssituation zu den alltäglichen Lebenssituationen der Teilnehmer war beträchtlich verringert, die T-Gruppen waren weniger sozial-emotionale Inseln des Rückzugs aus dem Alltagsleben. Hier-und-Jetzt und Da-und-Dort waren besser integriert.

Die Teilnehmer lernten Prinzipien zur Selbstmodifikation, die nach dem Training gezieltes Weiterlernen besser förderten. Die Vorentsätze waren konkreter, der Transfer schien besser vorbereitet.

Im Vergleich mit "reinen" verhaltenstherapeutischen Gruppen war die Arbeit an Verhaltensproblemen oft intensiver, das wechselseitige Feedback differenzierter. Die Hypothese dazu: Die durch den Trainingsprozeß sich entwickelnde Bedeutsamkeit der einzelnen Teilnehmer füreinander ist weitaus höher, die T-Gruppen haben einen höheren Kohäsionsgrad. Feedback hat aufgrund der intensiven Beziehungen einen höheren Grad an Bekräftigungswirkung. (DORST, 1976)

Nach diesen beiden Trainings, insbesondere auch durch die Diskussionen, die wir über die Kombination der beiden Methoden in den gemischten "Staffs" hatten, war für mich ein großer Teil der "kognitiven Dissonanzen" überbrückt.

Es zeigten sich in der weiteren Arbeit mit Trainingsgruppen zunehmend mehr Möglichkeiten, Erfahrungen und Kenntnisse aus der Verhaltensmodifikation zu integrieren und Verhaltenstraining in gruppendynamischen Veranstaltungen methodisch weiter zu entwickeln.

Gleichzeitig gab es im Anwendungsbereich der Verhaltenstherapie bedeutsame Weiterentwicklungen und Alternativen zu den vorherrschenden symptomzentrierten Behandlungsstrategien, die auf den Paradigmen des klassischen und operanten Konditionierens basieren.

Die Ablösung der Verhaltenstherapie als Konditionierungstherapie wurde wesentlich durch BANDURA und dessen Forderung beeinflusst: "Menschliches Verhalten darf nicht isoliert betrachtet werden. Als soziale Wesen beobachten sie das Verhalten anderer und die Gelegenheiten, bei denen es belohnt, nicht beachtet oder bestraft wird. Sie können deshalb von beobachteten Konsequenzen genauso wie von ihrer eigenen unmittelbaren Erfahrung profitieren." (1976, S. 208), "Theorien, die menschliches Verhalten als das Ergebnis externer Belohnungen und Bestrafungen erklären, bieten ein verstümmeltes Bild des Menschen." (S. 209).

BANDURA und Mitarbeiter entwickelten entsprechende Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie (1971).

Kognitive Ansätze (ELLIS, 1962 und 1973, MAHONEY, 1974, MEICHENBAUM, 1974, GOLDFRIED und GOLDFRIED, 1975) gewannen ebenso wie Versuche, Verhaltensmodifikation in Gruppen als therapeutische Breitbandverfahren anzuwenden (GOLDSTEIN und WOLPE, 1972, LAZARUS, 1968 und

1974, JOHNSON, 1975, GRAWE, 1974, ZIMMER und FIEDLER, 1975) rasch Bedeutung, so daß sich auch von dieser Seite her Annäherungen ergaben.

Diese Entwicklungen innerhalb der Verhaltenstherapie sollen weiter unten im Vergleich mit dem Situativen Verhaltenstraining noch ausführlicher diskutiert werden.

3. Beschreibung des Situativen Verhaltenstrainings

3.1 Allgemeine Beschreibung und nomologisches Netz

Das Situative Verhaltenstraining (SVT) ist eine Trainingsmethode, die auf die Formung und Veränderung effektiver Verhaltensweisen auf der Basis der innerhalb der Gruppe erlebten bzw. aktualisierten Verhaltensschwierigkeiten abzielt. Sie setzt an der Verhaltensebene an, der Ebene beobachtbarer, konkreter interpersoneller Verhaltensweisen und versucht, davon ausgehend, personspezifische Ansatzpunkte zur Verbesserung des Sozialverhaltens zu entwickeln.

Zugrunde gelegt wird ein sehr weit gefaßter Verhaltensbegriff, der Verhalten umfaßt als "Gesamtheit aller wahrnehmbaren Aktivierungen des menschlichen Organismus sich selbst und seiner Umwelt gegenüber. Dieser neuere Verhaltensbegriff ist damit frei von der ehemals üblichen polaren Gegenüberstellung von Verhalten auf der einen und Erleben auf der anderen Seite, eine Trennung, die gerade überwunden werden soll." (ROHR, 1972, S. 49)

Das Trainingskonzept orientiert sich an lerntheoretisch fundierten Änderungsprinzipien des Verhaltens und versucht, Verhalten durch gezielte und systematische Anwendung dieser Prinzipien innerhalb der Gruppe zu modifizieren.

SVT ist als flexibles Breitbandverfahren zu verstehen, d.h. es kommt darauf an, den unterschiedlichen individuellen Problemlagen mit flexiblen Modifikationsprogrammen zu begegnen.

Die Probleme werden dabei auf verschiedenen Ebenen angegangen, situativ und prospektiv, kognitiv, emotional und aktional.

Innerhalb der Verhaltenstherapie ist vor allem LAZARUS (1968) bekannt für die Forderung nach Breitband-Ansätzen, die nicht nur symptomzentriert einzelne Aspekte des Verhaltensrepertoires, nämlich das symptomatische Verhalten, herausgreifen, sondern therapeutische Änderungsprinzipien von vornherein auf einen breiten Verhaltensbereich anwenden.

Auch BANDURA (1969) vertritt eine ähnliche Position:

"Der Ansatz der sozialen Lerntheorie ist nicht auf singuläre Bedingungen beschränkt in der Erzielung von Persönlichkeitsänderungen. Vielmehr verwendet er auf der Basis eines einheitlichen theoretischen Rahmens unterschiedliche Methoden zur Therapie von vielgestaltigen psychologischen Phänomenen." (1969, S. 80)

Im Sinne eines derartigen technischen Eklektizismus ist auch das SVT nicht festgelegt auf eine oder mehrere Verhaltensmodifikations-

Techniken, sondern setzt die verschiedensten Lernverfahren, die soziale Lernprozesse fördern können, für individuelle Änderungsansätze ein.

Modifikationen im vorhandenen Verhaltensrepertoire einer Person können bestehen im Erwerb neuer Verhaltensweisen, z.B. im Erlernen von Feedback-Techniken, im Verlernen und Reduzieren unangemessener Verhaltensweisen (z.B. Rückzug und Passivität in Konfliktsituationen, wenn selbstbehauptendes Verhalten angemessener wäre), oder auch als Veränderung von funktionalen Reiz-Reaktionszusammenhängen, d.h. in bestimmten Situationen mit einem anderen Verhalten reagieren zu können (z.B. bei Mißverständnissen und Streit nicht nur "rational" zu argumentieren, sondern auch die eigenen Gefühle zum Ausdruck bringen).

Zugang zu den Problemen eröffnen die Analyse der Hier-und-Jetzt-Situation und die Feedback-Prozesse, die das Verhalten der Gruppenmitglieder widerspiegeln. Für den einzelnen können daraus Erkenntnisse resultieren, welche Aspekte seines Verhaltens u.U. problematisch und veränderungsbedürftig sind.

Der gruppendynamisch-situative Kontext als Bezugsrahmen für Veränderungen unterscheidet das SVT von anderen verhaltenstherapeutischen Gruppenansätzen, die infolge ihrer ausschließlich technischen Ausrichtung gelegentlich eine gewisse Sterilität aufweisen.

Der Lernprozeß innerhalb des SVT ist ein fortlaufender Prozeß der Auswertung von Erfahrungen, der Analyse und Modifikation von Verhalten, von Aktion und Reflexion. Die Gruppe ist so Subjekt und Objekt des Lernens.

Im SVT sollen die Teilnehmer "lernen, wie man lernt". Damit wird ein altes Postulat der Trainingsgruppe, das BRADFORD 1964 formulierte, aufgegriffen. Die Teilnehmer müssen nicht nur die Notwendigkeit erfahren, sich zu verändern, sie müssen darüber hinaus erprobte Techniken und empirisch fundiertes Änderungswissen vermittelt bekommen. Das Potential der gruppendynamischen Trainingsgruppe für korrektive emotionale Erfahrungen und Einsichten wird weiter verwertet und in den allgemeinen Lebenszusammenhang der Teilnehmer durch transfervorbereitende Anleitungen besser eingebettet.

Als unmittelbare Erlebnisgrundlage wird Erfahrung und Ausdruck intensiver Gefühle ermutigt und durch Modellierung und Verstärkung gefördert.

"Die Gruppe bietet unzählige Reize, um in den Teilnehmern intensive Gefühle wachzuerufen. Was sich in der Gruppe abspielt, berührt Kernprobleme des einzelnen: Fragen des Wett-eifers mit anderen, der Intimsphäre, der Abhängigkeit usw. Die Wahrscheinlichkeit ist sehr groß, daß es im Verlauf zwischen den Mitgliedern zu affektiven Äußerungen kommt, die mit der Problematik des einzelnen im Zusammenhang stehen. Darüber hinaus gibt es noch andere Merkmale der Gruppe, die in einigen Teilnehmern Gefühle freisetzen, die sie zuvor entweder nicht erleben konnten oder wollten." (LIEBERMAN, 1977, S. 557)

Von vielen Gruppendynamikern werden solche Situationen als ausreichend für weitergehende Lernprozesse angesehen. Sie gehen von der Annahme aus, daß die "eentlichen" Schwier-

rigkeiten der Teilnehmer auf der Verkümmern ihrer Fähigkeiten, intensive Gefühle zu erleben, beruhen, und daß über das Ausdrücken von situationsbezogenen Gefühlen (ob positive Gefühle wie Zuwendung und Zärtlichkeit oder negative Gefühle wie Wut und Aggression bedeutsamer sind, ist allerdings umstritten) hinreichende Bedingungen für verändertes Verhalten und befriedigendere Beziehungsformen auch außerhalb der Gruppe geschaffen werden.

Die aktuellen Beziehungen zwischen Trainer und Teilnehmern gelten für sie als notwendiges und hinreichendes Agens persönlicher Veränderungen.

Das SVT geht darüber hinaus mit der Forderung nach systematischeren Formen der Einübung von alltagsrelevantem Verhalten im Schutzraum der Gruppe. SVT geht ferner davon aus, daß das augenblickliche Verhalten gesteuert wird durch allgemeine Strategien, Regeln und Prinzipien und weniger als Folge von Reaktionen auf bestimmte gegenwärtige Reize verstanden werden kann. (vgl. ESTES, 1971)

Das Aufdecken solcher persönlicher Handlungsstrategien wäre somit ein weiterer Inhalt des SVT.

3.2 Grundannahmen und Schlüsselfragen des SVT

Die Grundannahme des SVT ist:

Die Effektivität gruppenspezifischer Trainings kann durch systematisches Verhaltenstraining, das situativ ansetzt an den in der Gruppe erlebten bzw. aktualisierten interpersonellen Problemen, gesteigert werden.

Lerngewinne im Sinne veränderter Einsichten und Einstellungen, emotional bewegender Erfahrungen, differenzierterer Selbst- und Fremdwahrnehmung und erhöhter Sensitivität werden erst dann alltagsrelevant, wenn sie sich in verbessertem Interaktionsverhalten realisieren. Ein Training ist erfolgreich, wenn es nachweisbare Erweiterungen und Veränderungen im Verhaltensrepertoire zur Folge hat.

In Anlehnung an KANFER und SASLOW (1965) sind drei Grundfragen bedeutsam:

- Welche Verhaltensweisen bedürfen einer Veränderung, d.h. erweisen sich in der Hier-und-Jetzt-Situation aktuell als problematisch und darüber hinaus im Alltagsleben des Teilnehmers?
- Wodurch wird dieses Verhalten bedingt und aufrechterhalten, d.h. wie ist der situative Bedingungs-zusammenhang und wie könnte der allgemeine aussehen?
- Durch welche Methoden und Maßnahmen können angestrebte Veränderungen am besten bewirkt werden, d.h. welche Techniken können ad hoc zur Modifikation des Verhaltens eingesetzt werden und welche Möglichkeiten hat der Teilnehmer darüber hinaus für ein Weiterlernen nach dem Training?

Grundprinzip des SVT ist die ständige Verknüpfung der Hier-und-Jetzt-Situation mit Alltagssituationen des Teilnehmers. Angezielt wird also in einer doppelten Problemanalyse und in einem doppelten Modifikationsansatz die Vermittlung von aktueller Erlebensebene und Alltagsrelevanz.

Die Gruppe übernimmt dabei eine Katalysatorfunktion für individuelle Probleme.

3.3 Ziele des SVT

Das SVT dient allgemein der Verbesserung von Handlungsmöglichkeiten in sozialen Situationen. Es soll dem einzelnen Teilnehmer an einer Trainingsgruppe bei der spezifischen Erweiterung seines Verhaltensrepertoires helfen. Ganz global geht es um den Bereich sozialer Fertigkeiten und Einstellungen zu sich selbst, um unangemessene Hemmungen und Einschränkungen in den Bereichen Kontakt, Kommunikation und Selbstsicherheit, um Mängel in der sozialen Kompetenz. Ein Lernbedarf in diesen Bereichen wird für die Trainingsteilnehmer postuliert.

SVT hat die Förderung der persönlichen Entwicklung zum Ziel, und zwar durch die Anwendung und Vermittlung von Selbstmodifikationsprinzipien, selbständigem Lernen und stärkerer Selbstregulation.

Der allgemeine Verhaltensbereich der sozialen Kompetenz erfährt durch den situativen Kontext der Gruppe und die von den Teilnehmern erkannten Verhaltensprobleme und Änderungswünsche relevante Konkretionen. Die Einzelverhaltensweisen, die Bestandteile des Problems sind, werden in der gemeinsamen Analyse des Verhaltens verdeutlicht. Ein solchermaßen den Zielvorstellungen zugrunde gelegtes Konstrukt sozialer Kompetenz umfaßt wahrnehmungsmäßige, kognitive, emotionale und motorisch-aktionale Komponenten. Eine weitergehende Operationalisierung des Konstrukts wird in Teil IV dieser Arbeit ver-

sucht. (vgl. hierzu auch ARGYLE, 1972, SADER et al., 1976, ZIMMER, 1976)

Bei der Entwicklung von Zielvorstellungen muß allerdings realistisch die relativ kurze Dauer von Trainingsgruppen berücksichtigt werden, ohne die Intensität der ablaufenden Prozesse unterzubewerten. Ausgeprägte Probleme und fest eingeschliffene problematische Verhaltensweisen bedürfen in manchen Fällen sicher einer längerfristigen Therapie. Das SVT beabsichtigt nicht, mit dem gruppenspezifischen Training zugleich eine Art Minitherapie zu verabreichen. Vielmehr will das SVT die sozialen Lernprozesse, die in den T-Gruppen beim Aufnehmen und Vertiefen von Beziehungen und bei der Bearbeitung gruppeninterner Probleme wie der Verteilung von Macht, der Rollendifferenzierung und der Intimität ablaufen, durch erprobte systematischere Methoden optimieren und das Lernpotential der gruppenspezifischen Trainingsgruppe damit erhöhen.

Der Lernerfolg, der Verhaltensoutput, der unbestritten mindestens teilweise auch durch die klassische T-Gruppe erreicht wird, soll vergrößert und transferwirksamer gemacht werden.

Eine Auflistung wichtiger zu verbessernder Verhaltensklassen, die für die jeweiligen Trainingsteilnehmer relevant sind, kann logischerweise nicht durch vorab erstellte Zielexplikationen gewonnen werden. Oft liefern bereits die ersten Gruppensitzungen Hinweise auf Verhaltensschwierigkeiten und mögliche Lernziele, die der Trainer durch konfrontative und amplifizierende Interventionen verdeutlichen kann.

Je homogener die Teilnehmergruppe ist, desto eher ist es möglich, relevante Lernzielkataloge vorab zu erstellen. Ein Training für Ehepaare kann z.B. fokussieren auf Konfliktverhalten in der Paarbeziehung, ein Lehrertraining auf sozial integrativem Verhalten gegenüber Schülern.

Je heterogener der Teilnehmerkreis, desto schwieriger ist eine relevante Zielexplication, so sehr sie unter Forschungsaspekten auch wünschenswert ist. Die relevanten persönlichen Lernziele können nur von den Teilnehmern selbst benannt und oft auch erst im Training konkretisiert werden. Das diffuse Unbehagen und Leiden, das mit mangelnder sozialer Kompetenz und eingeschränkten persönlichen Entwicklungsmöglichkeiten zusammenhängt und häufig ein zentrales Motiv für die Teilnahme an der Trainingsgruppe bildet, ist für die Teilnehmer oft schwer zu artikulieren und erst recht nicht in konkrete Lernziele und Änderungswünsche gleich zu Trainingsbeginn zu fassen.

Das Prinzip der Selbstbestimmung der Gruppe bedeutet hier, diesen Schritt der Klärung von Bedürfnissen und Änderungswünschen im Sinne selbstbestimmten Lernens und kritischer Selbstreflexion im Trainingsprozeß in der Gruppe gemeinsam zu vollziehen.

Damit die Zielformulierungen keine Leerformeln bleiben, müssen die Ziele soweit konkretisiert werden, daß sich daraus Übungs- und Handlungsanleitungen deduzieren lassen.

Bei den individuellen Zielbestimmungen sollten folgende Punkte beachtet werden:

- Lernziele sollen sich auf Verhaltensweisen beziehen, die alltagsrelevant sind und zugleich in der Trainingsgruppe angebar sind.
- Die Ziele sollen sich auf zwischenmenschliche Probleme beziehen, die aktuelle, ungelöste Probleme darstellen, bei denen der Teilnehmer jedoch motiviert ist, in Richtung auf Änderungen zu arbeiten.
- Bei mehreren Problemen ist es wichtig, eine Rangfolge der Bearbeitung zu erstellen, und zwar nach abgestuften Schwierigkeitsgraden und nach aufeinander aufbauenden Lernschritten.
- Die Besonderheiten der Lebenssituation des Teilnehmers sollten berücksichtigt werden. Z.B. bei einem arbeitslosen Akademiker, der gerade sein Studium beendet hat und Probleme bei der Aufnahme von Kontakten zeigt, wäre ein relevanter Bezug, sein Kontaktverhalten in der Gruppe zu überprüfen im Hinblick auf die Aufnahme von Kontakt bei Bewerbungs- und Einstellungsgesprächen. In solchen Problemanalysen können z.B. Verhaltensaspekte wie:
er kann keine positiven Selbstaussagen machen, er spricht zu leise, vermeidet Blickkontakt etc., aufgegriffen und im Rollenspiel modifiziert werden.
- Lernziele sollten als präzise Verhaltensvorsätze offen formuliert werden, damit sie als kognitive Handlungsregulative effektiver verhaltenssteuernd wirken können.
- Lernziele sollten in der Gruppe veröffentlicht werden, damit die Teilnehmer sich wechselseitig Hinweisreize geben können.

Eine mögliche Hilfe ist dabei die Veröffentlichung an einem großen Plakat im Gruppenraum, so daß auch optisch die Aufmerksamkeit der Gruppe auf die Ziele gelenkt wird.

Gruppendynamisches Instrumentarium und methodische Schritte aus dem Bereich der Verhaltensmodifikation (z.B. Fragen aus dem KANFER-Schema, s. SCHULTE, 1974) können sich bereits bei der Zielfindung und -formulierung fruchtbar ergänzen.

3.4 Lernebenen

Das SVT geht von der Annahme aus, daß Lernen sich entsprechend den verschiedenen Komponenten sozialer Kompetenz auf verschiedene Ebenen erstreckt: die kognitive Lernebene, die emotionale und aktionale Lernebene. Ein ähnliches "Drei-Straßen-Konzept" des Lernens legen auch FITTKAU und SCHULZ VON THUN (1976) der Programmgestaltung und dem Trainingsablauf ihrer Kommunikationstrainings zugrunde:

Tabelle Nr. 6: Lernformen der drei Lernebenen

<u>KOGNITIVE LERNEBENE</u>	- Wahrnehmung, Denken, Bewußtsein, Wertmaßstäbe, Sprache als symbolische Repräsentation von Wirklichkeit
	<u>Lernen geschieht durch:</u>
	- Erwerb von Kenntnissen und Wissen,

- Rationale Auseinandersetzung,
- Verbale Informationsvermittlung,
- Kritische Analyse von Verhalten und seinen Bedingungsbeziehungen,
- Überprüfung von Handlungsprinzipien,
- Gebrauch realitätsge-rechter Wahrnehmungskonzepte,
- Kognitive Umstrukturierung,
- Erkennen von Defiziten im Sozialverhalten,
- Einsicht in funktionale Zusammenhänge zwischen Verhalten und gesellschaftlicher Umwelt,
- Entdecken realer Handlungsfreiräume,
- Einsicht in Zusammenhänge der Gruppenentwicklung,
- Problemlösungsstrategien.

EMOTIONALE LERNEBENE - Gefühle, Motive, Bedürfnisse, Wünsche, Phantasien, Interessen und Werthaltungen...

Lernen geschieht durch:

- Direkte gefühlsmäßige Betroffenheit,
- Ich-Beteiligung,

- Durch Erfahrungen beim Feedback,
- Metakommunikative Klärungen,
- Nonverbale Informationskanäle,
- Beziehungsklärungen und Gefühlsausdruck,
- Körpererfahrungen,
- Einfühlung und Sensibilität für Reaktionsweisen anderer,
- Abbau von Hemmungen und eingeschliffenen Gefühlsreaktionen wie Abhängigkeit, soziale Unsicherheit und Ängstlichkeit, Minderwertigkeits- und Unterlegenheitsgefühlen bzw. Reduktion unangemessener Dominanz und Rivalitäts- und Konkurrenzgefühle,
- Aufdecken von Herrschaftsmechanismen in ihren emotionalen Verankerungen,
- Erhöhung von Echtheit und Selbstkongruenz.

AKTIONALE LERNEBENE- Handlungsfertigkeiten,
Verhalten in sozialen
Situationen

- Lernen geschieht durch:
- Konkretes Erproben und Einüben von Verhalten,
 - Durch Rollenspiele, Planspiele, Praxissimulationen,

- Abbau von stereotypem
fassadenhaftem Verhalten,
 - Anwenden von Verhaltens-
strategien,
 - Modellierung,
 - Instruktionen.
-

Für jede Lernebene können verschiedene Lernverfahren und Techniken nutzbar gemacht werden. Verschiedene theoretische Konzepte können angemessen und brauchbar sein.

Zwischen den drei Ebenen sind dabei Wechselwirkungen anzunehmen, Verhalten wird unmittelbar von emotionalen und kognitiven Systemen mitgesteuert, Änderungen im Verhaltensrepertoire können umgekehrt kognitive Variablen und Emotionen beeinflussen. Nach der Gefühlstheorie von SCHACHTER (1966) haben Gefühle ebenfalls einen kognitiven Anteil, der aus der Wahrnehmung der Situation abgeleitet, über die Art der Gefühle und die verbale Etikettierung des Gefühls entscheidet.

4. Zugrunde liegende Lernprinzipien und verhaltensmodifizierende Techniken

Grundsätzlich lassen sich drei Funktionen des SVT unterscheiden:

- Bekräftigung von Verhalten durch operante Lernprozesse, Beispiel: Gruppenmitglieder, die aufgrund von Unsicherheit und sozialer Ängstlichkeit Schwierigkeiten haben, in der Gruppe zu sprechen, können vom Trainer durch Anlächeln und ermutigendes Kopfnicken systematisch verstärkt werden, wenn sie Gruppengespräch beteiligen.

Auch verbale Rückmeldungen anderer Gruppenmitglieder können solche Funktionen übernehmen ("Ich freue mich, daß du mir das jetzt so direkt gesagt hast.").

- Eliminierung und Schwächung von Reaktionen, Beispiele:
Abhängigkeit vom Gruppenleiter in Form von Rückversicherungen und Fragen, ob man etwas Bestimmtes jetzt tun dürfe, werden durch Nichtbeachtung übergangen.
Unkooperative Verhaltensweisen sehr dominanter Gruppenmitglieder werden durch deutliches Feedback negativ verstärkt.
- Entwicklung und Aufbau neuen Verhaltens, z.B. offenes Aussprechen von Gefühlen, metakommunikatives Klären in Konfliktsituationen anstelle von schweigendem Rückzug, durch Modellierung verbal vermittelter Verhaltensregeln zur Umstrukturierung.

Diese drei Funktionen stehen in theoretischem Bezug zum Paradigma des operanten Konditionierens und zu der sozial-kognitiven Lerntheorie, wie sie von BANDURA (1969, 1970) entwickelt worden ist.

Auch im Bereich der Verhaltenstherapie fehlt es jedoch bislang an ausformulierten komplexen Theorien sozialen Lernens und Handelns, auf die das SVT zurückgreifen könnte.

Die genannten drei Funktionen werden realisiert mittels verschiedener Techniken, die im SVT Bestandteile des Lernprozesses sein können.

Diesen Techniken ist gemeinsam:

- Erlernen bzw. Verlernen konkreter Verhaltensweisen (einschließlich emotionaler

Reaktionen),

- systematisches Fortschreiten in kleinen Lernschritten,
- die Anwendung positiver Verstärkung, d.h. das Bemühen, auf Lernfortschritte positive Konsequenzen folgen zu lassen.

Das Methodeninventar der Verhaltensmodifikation ist sehr vielseitig. Geeignete Techniken aufgrund der bisherigen Erfahrungen mit dem SVT sind:

- Direktes Verhaltenstraining und Übungen (behavior rehearsal)
- Operante Verstärkung
- Verschiedene Formen von Rollenspiel
kognitives und emotionales Rollenspiel, improvisiertes und strukturiertes Rollenspiel, Rollentausch
- Selbstsicherheitstraining in Anlehnung an das Assertive Trainingsprogramm (ATP) von ULLRICH-DE MUYNCK und ULLRICH
- Modelllernen insbesondere durch modellhaftes Verhalten des Trainers, aber auch multiple Modellierung durch das Verhalten der Gruppenmitglieder
- Instruktion als gezielte kognitive Verhaltensmodifikation
- Vermittlung von Selbstkontroll-Techniken, Prüfung der Selbstwahrnehmung, Selbstbewertung und Selbstverstärkung.

Ausführliche Beschreibungen der einzelnen Techniken sind in der einschlägigen Literatur hinreichend zu finden, so daß auf eine eingehendere Darstellung hier verzichtet werden kann (vgl. BANDURA, 1969 und 1976,

BERGIN und GARFIELD, 1971, BLÖSCHL, 1969, HARTIG, 1973, KANFER und GOLDSTEIN, 1975, KRAIKER, 1974, KRUMBOLTZ und THORESEN, 1969, ULLRICH-DE MUNCK und ULLRICH, 1976, WOLPE, 1972, WOLPE und LAZARUS, 1966).

Im folgenden werden daher die genannten Techniken für lerntheoretisch wenig versierte Leser kurz beschrieben und ihre Anwendung anhand von Beispielfällen aus meiner eigenen Trainingspraxis belegt und verdeutlicht.

Im Anschluß daran wird unter Punkt 6 ein vierphasiges Paradigma zum Situativen Verhaltenstraining entwickelt. Für Leser, die zunächst an der Systematik weiter interessiert sind, ist es günstiger, Punkt 6 vorzuziehen.

5. Beschreibung einzelner Techniken und Beispiele für die praktische Durchführung des Situativen Verhaltenstrainings

5.1 Direktes Verhaltenstraining und Übungen (behavior rehearsal)

Hierunter ist zu verstehen ein systematisches Einüben von neuem Verhalten oder von bislang nur ungenügend ausgebildeten Verhaltensweisen. Die Ursprünge dieser Technik gehen auf MORENO (1959) zurück. Innerhalb der Verhaltenstherapie war WOLPE einer der ersten, der "behavioristisches Psychodrama" durchführte.

In vielen verhaltenstherapeutischen Methoden sind Formen von direkten Verhaltensübungen ein wesentlicher Bestandteil.

Verhaltenstraining kann in offener Form als probeweises Agieren stattfinden, außerhalb der Therapiesitzungen als in-vivo-Übung oder durch verdeckte, gedankliche (covert) Vorstellungen von Verhalten in bestimmten Situationen.

Gewöhnlich arbeitet der Therapeut mit dem Klienten eine Hierarchie von Übungen durch, die immer höhere Anforderungen an den Klienten stellen. Das Grundprinzip ist: Verhalten wird in Teilschritte zerlegt, die einzeln leichter zu erlernen sind. Die Übungshierarchie wird dann sukzessiv durchgearbeitet. FLOWERS spricht von "programmierter Interaktion mit aktiver Teilnahme des Klienten". (1977, S. 180)

FRIEDMAN (1971) konnte nachweisen, daß Verhaltensübungen nachweisbare Effekte haben, daß diese Effekte jedoch in Kombination mit Modellernen noch verstärkt werden können. Bei Verhaltensübungen ist es besonders wichtig, darauf zu achten, daß das zu modifizierende Verhalten vor dem Weitergehen in der Übungshierarchie hinreichend beherrscht wird und zur Festigung eine genügende Anzahl von Trainingswiederholungen durchgeführt werden.

Beispiel:

Axel beklagte sich zu Beginn einer Sitzung über das starke Rauchen, das ihn in der vorherigen Sitzung so gestört habe, daß er Kopfschmerzen bekommen habe und sich deshalb nicht hätte beteiligen können. Da sein Anliegen in einem vorwurfsvoll anklagenden Ton von ihm vorgebracht wird, reagierten die Raucher peinlich berührt oder aggressiv: "Du hättest eben etwas sagen sollen." "Ich kann auf Rauchen nicht ein-

fach verzichten, dann bin ich gestört und kann nicht mehr mitarbeiten."

Daraufhin verstummte Axel sichtlich verärgert ohne weitere Versuche, die Situation zu verändern.

Durch eine explorierende Intervention des Trainers wurde eine kurze Problemanalyse eingeleitet über folgende Fragen:

Wie war die Situation?

Welches Verhalten hat Axel gezeigt? In der vorherigen Sitzung? In der jetzigen Sitzung?

Wieso ist dieses Verhalten ineffektiv?

Wie löst Axel das Problem sonst?

Welche Verhaltensalternativen gibt es?

Welches Verhalten wäre für die gegebene Situation der vorherigen Sitzung angemessen gewesen?

Diese Situation wurde rekonstruiert. Axel übte das gemeinsam erarbeitete Zielverhalten: 'Sein Anliegen freundlich, vorwurfsfrei, aber bestimmt vertreten und Einschränkungen für das Rauchen auszuhandeln.' Die Gruppe gab (unter Anleitung des Trainers) Rückmeldungen über sein Verhalten.

Beim dritten Durchgang war für die Raucher in der Gruppe und für Axel ein befriedigendes und erfolgreiches Ergebnis erzielt.

Weitergehende Fragen über das Aushandeln von Interessen und das Vertreten eigener Bedürfnisse schlossen sich an die Übungssequenz an.

Kommentar:

Ohne SVT wäre das Verhalten von Axel durch die Reaktion der Gruppe u.U. nur negativ verstärkt worden. Passiv gekränkter Rückzug und geringe Beteiligung wären weiterhin für Axels Verhalten kennzeichnend gewesen.

Durch das gezielte Aufgreifen im SVT wurde

- Axel durch ein Erfolgserlebnis für aktive Beteiligung verstärkt,
- der gesamten Gruppe exemplarisch das Aushandeln von Bedürfnissen als günstiges Konfliktregelungsmodell demonstriert,
- ein alternatives situationsbezogenes Verhalten direkt geübt,

- wurden erste ansatzweise Prinzipien der Modifikation von Verhalten vermittelt,
- wurden Normen in der Gruppe im Sinne des gezielten Experimentierens mit Verhalten beeinflußt,
- wurde ein relevanter Verhaltensbereich sozialer Kompetenz, nämlich eigene Wünsche angemessen durchsetzen können und mit anderen aushandeln können, situativ konkretisiert und trainiert.

5.2 Operante Verstärkung

Operante Verstärkung ist jede Form von Verhaltensbeeinflussung durch Kontrolle der dem Verhalten folgenden Konsequenzen. Verstärkung, Löschung und Bestrafung sind operante Methoden, die auch innerhalb der Trainingsgruppe durch Einsatz generalisierter Verstärker (Zuneigung, Zuwendung, Lob) angewandt werden können. Verhaltensformung (shaping) in Form von sukzessiver Annäherung an ein bestimmtes wünschenswertes Verhalten ist ebenfalls dazu zu zählen. Verstärkungsfaktoren innerhalb einer so komplexen sozialen Situation wie der T-Gruppe differenziell zu bestimmen, ist unter Forschungsgesichtspunkten außerordentlich schwer. Die Abhängigkeit des Verhaltens von Verstärkerkontingenzen ist jedoch vielfach empirisch nachgewiesen worden.

Positive Verstärkung kann bei allen operanten Verhaltensweisen durch den Trainer gezielt praktiziert werden. Unsystematische soziale Verstärker sind sicherlich in der Gruppensituation oft zugleich wirksam.

Neben der verbalen Rückmeldung sind subtile nonverbale Reaktionen, wie z.B. Blickkontakt, Stirnrunzeln u.a., als soziale Verstärkung außerordentlich wirksam und zu beachten.

Beim Einsatz operanter Interventionstechniken ist wichtig:

- Die Konzentration auf eine genaue Beschreibung des zu verstärkenden Verhaltens
- Die Prüfung der Auswirkung vermutlicher Verstärkungsfaktoren (z.B. durch Nachfragen, wie die Reaktionen der Gruppenmitglieder bei der betreffenden Person ankommen, wie sie gefühlsmäßig auf die Situation reagiert, wie ihr momentanes Gefühl ist...)
- Die zeitlich enge Kopplung des Verhaltens mit verstärkenden Reaktionen.

Die sog. Schweiger in einer Gruppe sind häufig Personen mit Redehemmungen und sozialen Ängsten. Wenn sie dennoch den Sprung wagen und sich am Gruppengespräch beteiligen, ist es wichtig, daß sie nicht durch Nichtbeachtung oder negatives Feedback für ihren Versuch bestraft werden, sondern statt dessen durch gezielte Aufmerksamkeit und Eingehen auf ihren Beitrag ermutigt (verstärkt) werden.

Operante Verstärkung ist auch bei Verhaltensübungen (s. 5.1) wichtig.

Beispiel:

In einem Studententraining wurde während einer Feedbackübung deutlich, daß einige Gruppenmitglieder sich fürchteten vor Veronika. Veronika hatte sich angewöhnt, mit sehr kurzen, oft spöttischen und scharfen Kommentaren auf das Verhalten und die Ge-

sprächsbeiträge anderer zu reagieren. Ihre Kommilitonen sagten ihr auch, daß sie sich nicht nur in der Trainingsgruppe so verhielte, sondern auch in anderen Seminaren.

Veronika war über die Auswirkung ihres Verhaltens, daß andere sich vor ihr fürchteten und sich scheuten, ihr Feedback zu geben und sich auch nicht traute, etwas Persönliches in der Gruppe mitzuteilen aus Angst vor ihren Kommentaren, erstaunt und betroffen.

Sie hatte diese Wirkung nicht beabsichtigt und hatte ihre Äußerungen scherzhaft gemeint. Sie war jedoch bereit, ihr Verhalten zu ändern und bat die Gruppe, ihr immer dann Rückmeldung zu geben, wenn sie wieder so reagieren werde.

Um ein günstigeres Alternativverhalten deutlich zu machen, wurde überlegt, in welchen Situationen sie sich anders verhalten hatte hier in der Gruppe.

Maria fiel aus einem Gespräch in der Pause eine Situation ein, bei der Veronika verständnisvoll nachgefragt hatte und Zustimmung geäußert hatte. Dieses Verhalten hatte Maria als sehr angenehm und anders als sonst erlebt.

Es wurde innerhalb der Gruppe folgende Vereinbarung getroffen: Immer, wenn Veronika in das unerwünschte Verhaltensmuster fällt und spöttisch reagiert, wird es ihr mitgeteilt mit dem Hinweis, daß ihr Verhalten für die anderen unangenehm ist und Ängste auslöst (negative Konsequenz). Immer, wenn sie sich deutlich anders verhält, zugewandt, verständnisvoll und nicht beängstigend, erhält sie ein positives Feedback (Versuch, positive Verstärkungen zu setzen).

5.3 Rollenspiel

Rollenspiele sind im gesamten Bereich der Pädagogik und Andragogik als Methode zur Einstellungs- und Verhaltensänderung weit verbreitet. Auch im therapeutischen Bereich haben sie ihren festen Platz, ganz besonders in der Verhaltenstherapie.

Es gibt zahlreiche Varianten des Rollenspiels. Beim dirigierten bzw. strukturierten Rollenspiel werden Inhalte und Rollenanweisungen

präzise vorgegeben. Jedem Rollenspieler sind bestimmte Reaktionsweisen vorgeschrieben. Beim improvisierten Rollenspiel hat der übende Rollenspieler einen größeren Freiraum zur Ausformulierung und Gestaltung seiner Rolle. Nach FRIEDMAN (1971) ist das unstrukturierte, improvisierte Rollenspiel dem strukturierten in bezug auf den Lernerfolg überlegen.

Beim emotionalen Rollenspiel (in Abgrenzung zum kognitiven Rollenspiel) wird besonders Wert gelegt auf den Umgang mit den im Rollenspiel enthaltenen Gefühlen. Rollentausch und paradoxes Rollenspiel können zur kognitiven Umstrukturierung und zum Training von Rollenflexibilität eingesetzt werden.

Bei der Durchführung von verhaltensmodifizierenden Rollenspielen kann, ähnlich wie bei der systematischen Desensibilisierung, das fragliche Verhalten nach ansteigenden Schwierigkeitsgraden geordnet werden und die Hierarchie schrittweise durchgearbeitet werden.

Bei der Auswertung von Rollenspielen werden verschiedene Verhaltensaspekte besprochen, z.B.:

- | | |
|---------|---|
| Sprache | - Hat der Übende laut, klar, flüssig und deutlich gesprochen? |
| Haltung | - War die Körperhaltung entspannt oder verkrampft? |
| Mimik | - Entsprach die Mimik den Sprachinhalten oder bestanden Diskrepanzen zwischen verbalem und nonverbalem Verhalten? |

- Gestik - War die Gestik verspannt oder entspannt, zur Situation passend?
- Blickkontakt - War der Blickkontakt flüchtig oder ausdauernd und offen?
- Sprachinhalt - Wie war der Sprachinhalt: Ich-Gebrauch, partnerbezogenes Sprechen, geschickte Formulierungen etc.

Auch bei der Auswertung von Rollenspielen sind unmittelbar folgende positive Verstärkungen hilfreich und lernfördernd. Positive Rückmeldungen in Form von Lob und Zuwendung, Herausstreichen besonders gelungener Aspekte und positive Selbstbewertungen können hierbei eingesetzt werden.

Beispiel:

Renate äußerte in der Gruppe sehr viel Unzufriedenheit. Sie wäre von der Gruppe enttäuscht.

Durch Nachfragen wurde deutlich:

Renate ist gerade erst nach Münster gezogen und fremd in der Stadt. Sie hatte sich für dieses Training angemeldet mit dem Wunsch, hier, in der Gruppe, Kontakt zu finden. Am Vortag, nach der letzten Sitzung, wäre sie noch gern mit einigen anderen Teilnehmern zusammengewesen, hatte sich aber nicht getraut, andere anzusprechen und einen Vorschlag zu machen. Sie hatte statt dessen heimlich darauf gewartet, daß irgend jemand sie ansprechen würde, und als dies nicht geschah, war sie enttäuscht allein weggegangen.

Durch eine ermutigende Intervention des Trainers, in der Gruppe doch einmal deutlich zu machen, mit wem sie denn besonders gern Kontakt hätte, und was sie mit diesem Gruppenmitglied wohl gern unternehmen möchte, probierte Renate folgendes: In einem Rundgang ging Renate auf jedes Gruppenmitglied zu, beschrieb dabei den momentanen Stand ihrer Beziehung zu dem anderen Gruppenmitglied, wählte schließlich Hermann als denjenigen,

der sie am meisten interessierte, aus. Hermann war überrascht und hatte von Renates Interesse bislang nichts gespürt. Auf die Frage, was sie gerne mit Hermann machen möchte, äußerte Renate den Wunsch, eine Verabredung zum gemeinsamen Mittagessen mit ihm zu treffen, traute sich aber nicht, ihn direkt zu fragen. In einem darauf folgenden kurz geplanten Rollenspiel übte Renate dann, von sich aus den ersten Schritt zu tun, Hermann anzusprechen, ihr Interesse an ihm zu zeigen, den Wunsch nach einem längeren Gespräch zu äußern und den Vorschlag zu gemeinsamen Mittagessen zu machen.

Drei Verhaltensweisen wurden nacheinander geprobt:

- Von sich aus Kontakt aufnehmen und Hermann ansprechen,
- Interesse an Hermann zeigen und ihn in ein Gespräch über die gemeinsamen Erfahrungen in der Gruppe ziehen,
- Einen weitergehenden Vorschlag für eine Verabredung zum Essen zu machen.

Hermann hatte ursprünglich bereits die Mittagspause anderweitig geplant, hatte aber nach dem gemeinsamen Rollenspiel Lust dazu, den Vorschlag auch zu realisieren und ging direkt auf Renates Vorschlag ein. Für Renate war das gemeinsame Mittagessen am gleichen Tage ein wirksamer Verstärker. Sie fühlte sich in der Gruppe sichtlich wohler und wurde aktiver im Aufnehmen von Kontakt auch zu anderen Mitgliedern. In der weitergehenden Transferplanung wurde überlegt, wie sie den Kontakt zu ihren Kolleginnen am Arbeitsplatz aufbauen konnte. Dies war für Renate ein weiteres Ziel. Einzelne Verhaltensschritte wurden genau besprochen, besonders auch ihre Angst davor, eine Absage zu erhalten. Ihre bisherigen Verhaltensnormen (als Frau geht man nicht aktiv auf Männer zu, als jüngere Kollegin muß man warten, bis die älteren ein Zeichen geben u.ä.) wurden im Gruppengespräch herausgearbeitet, in Frage gestellt und mit eigenen Erfahrungen verglichen. Beim Nachtreffen der Gruppe nach drei Monaten wurden folgende Veränderungen deutlich:

Renate hat nach dem Training zunächst damit begonnen, einzelne Mitglieder aus der Gruppe zu besuchen. Sie hatte dann verschiedene Gruppenmitglieder zu sich eingeladen. Dabei diskutierten sie miteinander ihre Probleme und Ver-

haltensvorsätze. Sie hatte in einem weiteren Schritt eine Kollegin angesprochen und ins Theater eingeladen. Ihr Kontaktverhalten hatte sich deutlich verbessert, so daß Renate sich zielstrebig einen neuen Bekanntenkreis aufbauen konnte.

Kommentar:

In diesem Rollenspiel wurde situativ ein aktueller Beziehungswunsch aufgegriffen und nicht nur in Form der in Trainingsgruppen üblichen Beziehungsklärung realisiert, sondern durch die explorierende Problemanalyse wurde das Verhaltensdefizit herausgearbeitet, im Rollenspiel wurde ein alternatives Kontaktverhalten systematisch geübt, anschließend direkt realisiert. In der Gruppe wurden weitere Transferschritte geplant, gruppenintern praktiziert und die Generalisierung auf die Situationen außerhalb der Gruppe vorbereitet.

5.4 Selbstsicherheitstraining

Das Selbstsicherheitstraining geht auf SALTER (1949) zurück und hat vor allem die Reduktion von Selbstunsicherheit in den verschiedenen Komponenten der Einstellung zu sich selbst, soziale Hemmungen und Ängste und soziale Fertigkeiten zum Ziel.

Mangelndes Selbstvertrauen und negative Einschätzungen als subjektive Reaktion auf das eigene Verhalten sind weit verbreitete Mängel in der sozialen Kompetenz.

Selbstsicherheit wird von WOLPE definiert als "sichtbare Äußerung aller Gefühle, die sich von Angst unterscheiden". (1972, S. 76)

SALTERs Techniken - Gefühlssprache, Gesichtssprache, häufiger Gebrauch des Wortes "Ich", Improvisation, spontanes Handeln - zeigen

eine überraschende Verwandtschaft mit vielen gruppendynamischen Intentionen und Übungen zur Sensitivität.

Die in Deutschland verbreitete Standardform des Selbstsicherheitstrainings wurde von ULLRICH-DE MUYNCK und ULLRICH (1971, 1974, 1976) entwickelt. Das Verfahren stellt Trainingssituationen nach verschiedenen inhaltlichen Bereichen zusammen: Schwierigkeiten oder Angst, Forderungen zu stellen, Nein-sagen-können und Kritik üben, Kontakt herstellen und aufrecht erhalten, sich Fehler erlauben, öffentliche Beachtung und Kritik ertragen.

Diese sozialen Situationen werden weiter eingeteilt nach den Variablen: Eigene Handlungsweise, Bezugspartner, Verhalten des Bezugspartners und Ort der Handlung. Innerhalb jeder der vier Kategorien werden verschiedene Schwierigkeitsgrade definiert, z.B. vom einfachen einmaligen Bitten bis zu bestimmtem Fordern.

In Untersuchungen von GRAWE (1974) erwies sich das ATP als wesentlich wirksamer als psychoanalytische und gesprächstherapeutische Gruppen. Assertives Training in der Standardform oder in einer daran angelehnten Form ist vor allem dann angebracht, wenn ein Gruppenmitglied ängstlich und gehemmt reagiert und deutliche Einschränkungen sichtbar sind, z.B. seine Gefühle auszudrücken oder persönliche Wünsche zu äußern und zu verwirklichen.

Beim Üben sozialer Fertigkeiten sind drei Aspekte besonders bedeutsam, die gerade in Gruppen gut realisiert und geübt werden können:

- Der unsichere Gruppenteilnehmer muß lernen, soziale Situationen und das Verhalten anderer Personen auch in subtilen Varianten unterscheiden zu können (Fremdwahrnehmung und Diskriminationslernen im Hinblick auf situative Hinweisreize).
- Er muß sein eigenes Verhalten und die Wirkung seines Verhaltens auf andere genau einschätzen lernen (Selbstwahrnehmung).
- Er muß ein reichhaltiges und differenziertes Repertoire an sozialen Verhaltensweisen zur Verfügung haben, um jeweils situationsadäquat reagieren zu können. (Verhaltensmodifikation und Erweiterung des Handlungsspielraums)

Beispiel:

Theo fiel in den ersten T-Gruppen-Sitzungen auf durch besondere Ängstlichkeit und starke Zurückhaltung.

Nach einem Rollenspiel, bei dem ein anderer Teilnehmer eine Auseinandersetzung mit dem Trainer geprobt hatte, begann Theo, über seine Schwierigkeiten zu sprechen. Es wurde deutlich: Theo ist kaum in der Lage, Anforderungen, die von anderen an ihn herangetragen werden, abzulehnen, auch wenn er zum fraglichen Zeitpunkt durch andere Verpflichtungen eigentlich verhindert ist. (Theo ist Kaplan in einer Pfarre.) Theo läßt sich immer wieder unter Druck setzen aus Angst, andere zu enttäuschen und ihre Anerkennung zu verlieren. Er kann seine eigenen Bedürfnisse nach Freizeit und Entspannung nicht befriedigen und verhält sich stets entsprechend den Erwartungen, die andere an ihn richten. Dieses Verhalten verstärkt er selbst immer wieder, indem er sich sagt, als Priester müsse man eben immer für andere da sein, und so sei er eben ein guter Priester. Er sagt aber weiter, er merke jetzt, wie dieses Verhalten immer mehr zu einem Panzer würde, der ihn einengt. Er selbst käme mehr und mehr zu kurz. Sein problematisches Verhalten war ihm besonders deutlich geworden durch Beobachtung von Norbert, der in der Sitzung zuvor einen Wunsch in bezug auf den Trainer geäußert und realisiert hatte. Die Exploration zeigte weiter, daß eine der häufigsten problematischen

Situationen dann eintritt, wenn Jugendliche abends bei ihm klingeln und ihn bitten, in ihre Gruppe zu kommen. Sie lassen seine Hinweise, er habe für diesen Abend bereits andere Termine, nicht gelten und drohen damit, daß sie von ihm enttäuscht wären und nicht mehr kämen. Dies löst bei ihm Angst aus. Er gibt dann nach und richtet es ebenfalls noch ein, in die Gruppe zu kommen.

In dem Rollenspiel, daß aufgrund dieser Daten konstruiert wurde, soll Theo lernen, eine begründete freundliche Absage für die überraschende Anfrage zu geben, die Drohungen zu ignorieren und bei seiner Absage zu bleiben.

Bei der ersten Verhaltensprobe zeigte sich, daß der Lernschritt zu groß gewählt worden war. Er fing prompt an, sich zu verteidigen und zu argumentieren und ließ sich wieder breitschlagen. Der Übungsplan wurde dann so verändert, daß von einem Modell zunächst das von Theo angezielte Verhalten vorgespielt wurde und er es in kleinen Sequenzen nachspielte. Als weitere Hilfe verstärkte ihn ein anderes Gruppenmitglied unmittelbar immer dann, wenn er einen selbstbehauptenden Satz gesagt hatte, durch verbale positive Rückmeldung wie: "Das war gut, so ist es richtig."

Unter diesen Bedingungen konnte Theo zum ersten Mal im Rollenspiel eine Forderung ablehnen.

In weiteren Übungsschritten - ohne Modell, ohne unmittelbare Rückmeldung durch andere Personen usw. - konnte er lernen, seine unnötige Selbstverteidigung aufzugeben und mit immer geringerer Angst sich selbst zu behaupten.

Die Gruppe beteiligte sich intensiv bei der Entwicklung eines weiteren Trainingsprogramms zum Üben von mehr Selbstsicherheit, z.B. wurde in einem weiteren Schritt geübt: Theo äußert gegenüber einem besonders pflichtbewußten Amtsbruder den Wunsch nach Freizeit und nach einem Bierabend und läßt sich nicht nötigen, zu einer Sitzung mitzukommen.

Es wurde außerdem besprochen, worauf er bei seinem Übungsprogramm zuhause achten soll:

- Planen von ganz konkreten Verhaltensweisen für ganz bestimmte Situationen
- Fortschreiten in kleinen Schritten
- Unmittelbare Verstärkung im Anschluß an kleine Erfolge
- Nichtbeachten von Mißerfolgen (Löschen)
- Selbstverstärkung in Form modifizierter Selbstgespräche ("Auch ein guter Priester

hat das Recht auf Freizeit, um wieder aufzutanken und sich zu erholen...")
(kognitive Umstrukturierung).

Kommentar:

In diesem Fall war das gruppenspezifische Training für Theo Probleme keine ausreichende Möglichkeit zur erfolgreichen Bearbeitung seiner Probleme. Er entschloß sich daher nach dem Training zu einer intensiven Weiterarbeit mit einem Trainer. Der situative Kontext, der zur Aktualisierung des Problems führte, war in diesem Fall die Verhaltensbeobachtung eines anderen Gruppenmitgliedes. Das Modellverhalten eines anderen und die sozialen Vergleichsmöglichkeiten der Gruppen waren für Theo entscheidende Hilfen beim Erkennen seiner Probleme in seinem Alltagsleben. Da diese Situationen für Theo dem Anschein nach bedeutsamer waren als sein gegenwärtiges Gruppenverhalten, schlossen die Selbstsicherheitsübungen, die mit Hilfe der Gruppe dann gemacht wurden, unmittelbar an seine Alltagsprobleme an.

Besonders deutlich waren auch die Auswirkungen des Situativen Verhaltenstrainings (SVT) auf die Beziehungen in der Gruppe. War Theo vorher ein Außenseiter, auf den die anderen mit Ablehnung reagierten, bekam er nach den Übungen mehrfach die Rückmeldung: "Ich kann dich jetzt viel besser akzeptieren als vorher." Nach dem SVT war er in die Gruppe integriert.

5.5 Modelllernen

Modelllernen ist ein Lernmodus, bei dem infolge der Beobachtung eines Modells das Verhaltens-

repertoire eines Beobachters beeinflußt wird, und zwar als Erwerb neuer oder neuer integrierter Verhaltensweisen, als Hemmung oder Enthemmung bestehender Verhaltensweisen ('inhibitory / desinhibitory effect') oder auch als Reaktions-erleichterung ('response facilitation effect').

Anders als bei den Paradigmen des klassischen und operanten Konditionierens benutzt BANDURA, auf den die soziale Lerntheorie im wesentlichen zurückgeht, kognitive Vermittlungsprozesse zur Erklärung des Lernens. Verhalten wird demnach über zentrale integrative Prozesse in symbolischer Form gelernt. Der Lernende spielt dabei eine aktive Rolle.

Die Darbietung eines Modells kann entweder über eine lebende Person als sog. echtes Modell erfolgen oder in Form symbolischer Modellierung, über Sprache, Tonbänder, Videobänder, schriftliche Informationen etc.. In vielen Fällen von Beobachtungslernen bei Erwachsenen stellen symbolische Repräsentationen als Sprachreize und Vorstellungen die wichtigsten Vermittlungsprozesse dar.

Beim Lernvorgang der Modellierung sind nach BANDURA vier Subsysteme, deren Prozesse in Wechselwirkung miteinander stehen, entscheidend: Aufmerksamkeit, Gedächtnisprozesse, motorische Reproduktionen und Verstärkungs- und Motivationsprozesse.

BANDURA weist ebenfalls nach, daß Beobachter aus einer Vielzahl von Beobachtungen allgemeine Aspekte abstrahieren, die dargebotenen Modellierungsreize klassifizieren und zu eigenen Schemata organisieren. Diese persönlichen Codes können neue Reaktionen generieren für neue Situationen. (BANDURA, 1969) In Anwen-

dung der Lerntheorie von BANDURA wäre die gruppendynamische Trainingsgruppe als multiplexer Modellierungsprozeß aufzufassen. Die Teilnehmer beobachten das Verhalten des Trainers und das der übrigen Gruppenmitglieder und können auf diese Weise komplexe Verhaltensmuster erwerben bzw. ihr Verhalten modifizieren.

"Wenn man Individuen eine Vielzahl von Modellen zeigt, wählen sie gewöhnlich eines oder mehrere von ihnen als primäre Verhaltensvorbilder aus, doch selten begnügen sie sich damit, ein einziges Vorbild nachzuahmen, genauso wenig wie sie alle Merkmale der vorhandenen Modelle reproduzieren. Vielmehr zeigen Beobachter im allgemeinen relativ neue Reaktionen, die sich aus dem Verhalten verschiedener Modelle zusammensetzen." (BANDURA, 1976, S. 43-44)

Ein von GREIF (1976) entwickeltes Konzept zum Verhaltenstraining mit Betriebsräten basiert weitgehend auf der sozialen Lerntheorie BANDURAs. In diesem Training werden alle Modelldarbietungen von den Trainern anhand von Problemanalysen sorgfältig vorbereitet und auch von ihnen selbst durchgeführt. Das Training ist für die Teilnehmer vor allem ein Beobachtungstraining mit anschließenden Übungen. Angezielt wurde die Verbesserung kommunikativer Fertigkeiten in der Zusammenarbeit zwischen Belegschaft und Betriebsrat, es ging ferner um Diskussions- und Verhandlungsführung, Üben von Kritik und Beratung von Belegschaftsmitgliedern.

Die Ableitung von Verhaltensregeln aus dem theoretischen Konzept BANDURAs für Gruppendynamik-Trainer versucht auch SCHIERENBERG (1976).

Beispiel:

Otto ist Hausvater in einem sozialtherapeutischen Heim. Die Trainingsgruppe, in der er Mitglied war, setzte sich zusammen aus Mitarbeitern der gleichen Institution, die jedoch in verschiedenen Einrichtungen und in unterschiedlichen beruflichen Positionen tätig sind.

In den Gruppensitzungen reagierte Otto besonders aggressiv auf zwei andere Gruppenmitglieder, Martin und Norbert, ohne daß aus dem situativen Kontext plausible Gründe für seine massiven Reaktionen ersichtlich gewesen wären.

Die beiden waren als angestellte Mitarbeiter in einem anderen Heim einem Hausvater unterstellt. In einer versuchten Beziehungserklärung zwischen den dreien wurde deutlich, daß Otto sich durch Martin und Norbert an seinen eigenen Mitarbeiter, Herrn Z., erinnert fühlte, mit dem er nicht zurecht kommt. Herr Z. hatte für die Dauer des Trainings die stellvertretende Heimleitung. Otto hielt ihn jedoch für "absolut unfähig und untragbar". Er befürchtete zuhause ständige Pannen und Probleme. Seine Unruhe und sein Ärger über den "unfähigen" Herrn Z., den er am liebsten hinauswerfen wolle, schien sich immer wieder an Martin und Norbert zu manifestieren.

Otto wurde aufgefordert, seine Probleme mit Herrn Z. anhand eines konkreten Konflikts aus der letzten Zeit zu verdeutlichen. In Form eines improvisierten Rollenspiels zu diagnostischen Zwecken spielte er mit Martin, der den Herrn Z. darstellte, einen Konfliktfall durch. Otto war wieder sehr aggressiv, er beschimpfte Herrn Z., kritisierte ihn, warf ihm früher begangene Fehler vor und ließ ihn kaum zu Wort kommen. Er war abweisend und unversöhnlich, eine produktive Konfliktlösung schien unmöglich. Die Gruppe reagierte sehr empört und mit heftiger Ablehnung auf sein Verhalten. Otto waren diese Reaktionen der Gruppe jedoch unverständlich. Sie verunsicherten ihn stark.

Die vom Trainer stark strukturierte Verhaltensanalyse machte deutlich, daß Otto offensichtlich keine Verhaltensweisen zur Verfügung hat, um Konflikte mit Untergebenen partnerschaftlich zu lösen. Sein Verhalten ist autoritär und stark hierarchisch orientiert.

Daß hier bei Otto Defizite sichtbar wurden, deren Gründe in allgemeinen Sozialisationsbedingungen zu suchen sind, und wir alle part-

nerschaftliche Umgangsformen insbesondere in Konfliktfällen zu wenig gelernt haben, wurde als nächstes in der Gruppe thematisiert.

Verschiedene Gruppenmitglieder konnten erkennen, daß sie in Otto auch eigene Probleme in der Kooperation am Arbeitsplatz wiederfanden und ihre starke Ablehnung mit eigenen Erfahrungen und Schwierigkeiten zusammenhing.

Diese Diskussion wirkte klärend und veränderte die Situation so weit, daß die Gruppe bereit war, in Modellrollenspielen nach einem alternativen Verhalten für den von Otto geschilderten Konfliktfall und damit auch für Otto zu suchen.

Er war sehr dankbar, da ihm alternative Verhaltensweisen selbst nicht einfiehlen. Die Realisierung auch von sehr kleinen Schritten fiel ihm jedoch beim Nachspielen außerordentlich schwer. Er konnte nur wenige Aspekte aufgreifen.

Diese Aspekte wurden anschließend in Form einfacher einprägsamer Verhaltensregeln für ihn noch einmal herausgestellt:

- Besser zuhören
- Den anderen ausreden lassen
- Nicht gleich kritisieren, sondern den anderen nach seiner Sicht des Problems fragen
- Nicht nur Kritik üben, sondern selbst eine Lösung überlegen und vorschlagen.

Im weiteren Verlauf wurde Otto, wenn immer möglich, an diese Verhaltensregeln erinnert, er selbst versuchte, sie bewußt zu praktizieren.

Kommentar:

Im Fall Otto war das auslösende Moment für die Aktualisierung des Problems weniger das Verhalten von Otto in der T-Gruppe, als vielmehr eine übertragene gefühlsmäßige Reaktion einer "back-home"-Situation auf andere Gruppenmitglieder. Der gruppendynamische Ansatz über Feedback und Beziehungserklärung hätte in bezug auf Ottos Probleme viel zu kurz gegriffen. Aber auch durch das Situative Verhaltenstraining konnten nur ansatzweise wenige Aspekte

eines sehr viel komplexeren Verhaltensdefizits angegangen werden.

Die Verhaltenslücken von Otto im partnerschaftlichen Umgang mit Kollegen und Untergebenen und im Konfliktverhalten waren so groß, daß ein intensiveres Einzeltraining erforderlich gewesen wäre.

Der im Vergleich zur klassischen T-Gruppe veränderte methodische Zugang zu den Problemen, nämlich über Verhaltensanalyse und Verhaltenstraining, bewirkte deutliche Veränderungen in den gefühlsmäßigen Reaktionen der übrigen Gruppenmitglieder in bezug auf Otto. Die starke Ablehnung änderte sich, als über eine gemeinsame Problemanalyse die wahrnehmbaren Verhaltensdefizite im gesellschaftlichen Zusammenhang von Sozialisationsfaktoren begreifbar gemacht wurden und nicht individualisierend als "persönliche Schuld" (autoritärer Kerl) mehr abgetan wurden. Die Gruppe war danach bereit, gemeinsame Verhaltensalternativen für das von Otto dargestellte Problem zu suchen, so daß Otto Chancen im Sinne des Modellerns wahrnehmen konnte.

Auf die vergleichsweise geringen Lernerfolge bei Otto reagierte die Gruppe jedoch enttäuscht ("Der Otto ist eben so ein autoritärer Typ.").

Die realistische Beschränkung auf kleine Teilschritte des Lernens im Rahmen der T-Gruppe fällt vielen Gruppen schwer. Hier sind gezielte Interventionen des Trainers nötig, um übertriebene Erwartungen abzubauen und ebenso falsche "Helferhaltungen", etwa mit starkem Gruppendruck andere verändern zu wollen, zu eliminieren.

5.6 Selbstkontroll-Techniken

Selbstkontrolle umfaßt als theoretischer Begriff verschiedene Prozesse der Selbstwahrnehmung, Selbstbeobachtung, Selbstbewertung und Selbstverstärkung sowie Formen der Selbstinstruktion. Prozesse der Selbstverstärkung haben nach MAHONEY (1974), BANDURA (1974), KANFER (1971) entscheidende verhaltenssteuernde Funktionen.

Selbstinstruktionen als interpretierende Selbstverbalisationen sind bedeutsame interne diskriminative Reize. BECK (1970) und MEICHENBAUM (1974) haben nachgewiesen, daß Selbstinstruktion bei der Entstehung und Aufrechterhaltung von Problemen eine entscheidende Rolle zukommt.

ELLIS (1962) mißt in seinem Ansatz der rational-emotionalen Therapie ebenfalls dem inneren Monolog entscheidende Bedeutung bei. Er zielt insbesondere ab auf das Herausfinden der selbstentwertenden Sätze und der irrationalen Denkmuster, die einem Problemverhalten zugrunde liegen. Das Festhalten an irrationalen Ideen, mit denen eine Person sich selbst immer wieder reindoktriniert, hat nach ELLIS die Aufrechterhaltung des Problems zur Folge.

Durch aktive rationale Überzeugungsversuche des Therapeuten sollen Änderungen im "belief-system", in den Einstellungen der Person herbeigeführt werden, gekoppelt u.U. mit speziellen Verhaltensübungen.

Wie aus der Therapiepraxis bekannt ist, führt Selbstbeobachtung, wenn sie zunächst zu diagnostischen Zwecken eingesetzt wird, in zahl-

reichen Fällen bereits zu Veränderungen in der Häufigkeit bestimmter Verhaltensweisen.

Explizite Vorsatzerklärungen, Kontraktschließungen mit sich selbst können ebenfalls zur Verhaltenskontrolle eingesetzt werden.

Andere Selbstkontrolltechniken bestehen im Ausüben von Reaktionen, die mit dem Problemverhalten unvereinbar sind.

Der Begriff Selbstkontrolle ist jedoch noch nicht hinreichend geklärt und noch im Entwicklungsstadium (HARTIG, 1973, 1974). So enthält CAUTELAs (1969) Verzeichnis von Techniken der Selbstkontrolle u.a. auch Rollenspiele, Entspannungsübungen und Selbstsicherheitstraining.

Zwei neuere auf dem Markt befindliche Programme, TEEGEN: "Sich ändern lernen" (1976) und WATSON und THARP: "Einübung in Selbstkontrolle" (1975), sind zur selbständigen Anwendung außerhalb des therapeutischen Rahmens gedacht.

Beispiel:

Friedhelm, ein 18jähriger Schüler einer Fachoberschule, hatte sich zur Teilnahme am gruppendynamischen Training angemeldet, da er sich in seiner Klasse sehr isoliert fühlt und nicht wußte, wie er die Situation verändern könnte.

Sein Verhalten in der Gruppe war sehr zurückgezogen, überwiegend beobachtend. Da er sehr still war, wurde er auch von den übrigen Gruppenmitgliedern wenig beachtet.

Erst als Monika ihn direkt ansprach und ihm mitteilte, sie fühle sich ihm gegenüber sehr unsicher, sie wisse nicht, was mit ihm los wäre, was er über die Gruppe und auch über sie dächte, begann Friedhelm zu sprechen, froh darüber, daß ihm jemand den Einstieg ermöglicht hatte.

Friedhelm sagte, er erlebe sich in der Trainingsgruppe genauso wie in seiner Klasse, er

gehöre zwar dazu, wäre aber doch ein Außen-seiter, für den sich niemand interessiere. Die Gruppe beschrieb ihm daraufhin im Feedback, wie sein passives und völlig zurückgezogenes Verhalten dazu beitrug, ihn nicht weiter zu beachten. Durch die Problemanalyse, vom Trainer durch gezielte Nachfragen strukturiert, wurden weitere Parallelen zwischen Friedhelms Verhalten in der Gruppe und in seiner Schulklasse herausgearbeitet.

Als besonders schwierig schilderte Friedhelm die Pausen zwischen den Unterrichtsstunden, wenn seine Mitschüler in kleinen Gruppen zusammenstünden und redeten. Auf die Frage, was ihn hindere, sich zu einer Gruppe dazuzustellen und mitzureden, kam sehr spontan: "Ich hab ja nichts Interessantes zu sagen, was ich meine, ist denen ja sowieso egal, und für meine Bilder interessiert sich ja doch keiner."

Durch Nachfragen erfuhr die Gruppe so, daß Friedhelm sehr viel malt und sich mit Kunst beschäftigt.

Andere Gruppenmitglieder beteiligten sich an dem Gespräch.

Durch Hinweise auf die Hier-und-Jetzt-Situation, in der Friedhelm einen Anknüpfungspunkt für ein Gespräch geboten hatte, wurde der Unterschied zu den Pausensituationen herausgestellt. Insbesondere die verhaltenssteuernde Funktion seiner Selbstgespräche, die ihm immer den Mut nehmen, sich zu anderen dazu zu gesellen, wurde für Friedhelm deutlich. Die Gruppe übernahm dabei spontan die Rolle des Gegenpropagandisten, wie ELLIS (1977) sie als therapeutische Intervention beschreibt. Sie machte ihm einerseits die schädlichen Folgen seiner Selbstinstruktionen, durch die er sich immer wieder isoliert, klar und verwickelte ihn zugleich in ein ausführliches Gespräch über seine Bilder, an dem Friedhelm sich gut beteiligen konnte und dabei "auftaute".

An diesen Lernschritten:

- Herausarbeiten der Selbstinstruktionen
- Aufzeigen ihrer verhaltenssteuernden Wirkungen
- Widerlegen der irrationalen Annahmen durch reale Gegenerfahrungen

wurden weitere Übungsschritte angehängt. Die gesamte Gruppe spielte in der nächsten Pause die Schulklasse, teilte sich in kleine Untergruppen auf und unterhielt sich.

Friedhelm übte nacheinander positive Selbstinstruktionen ("Ich habe auch was dazu zu sagen. Was ich meine, ist auch ganz interessant."), und als weitere Verhaltensschritte:

- Sich zu einer Gruppe dazustellen und einfach zuhören
- Sich am Gespräch beteiligen durch Fragen an die anderen
- Sich am Gespräch beteiligen durch eigene kleine Diskussionsbeiträge.

Die höchste Schwierigkeitsstufe, die Friedhelm unabgesprochen schaffte, war, in der Gruppe einen Themenwechsel herbeizuführen. Die Gruppe reagierte begeistert und mit Freude auf Friedhelms Erfolg.

Bei einem Nachtreffen nach drei Monaten konnte Friedhelm über die gelungene Generalisierung berichten. Er fühlt sich in seiner Klasse besser integriert und kann andere für sich interessieren.

5.7 Instruktionen

Instruktionen sind als gezielte kognitive Verhaltensmodifikationen zu werten und stellen in vielen therapeutischen Verfahren einen entscheidenden Baustein dar. Instruktionen sind vor allen Dingen bei der Modifikation nonverbalen Verhaltens wie Mimik, Gestik, Blickkontakt, Haltung eine wichtige Technik, wie EISLER, HERSEN und AGRAS (1973) nachgewiesen haben. Menschen können ihr Verhalten oft schneller ändern, wenn sie über die Folgen bestimmter Handlungen informiert werden, als wenn sie über Erfahrung oder Beobachtung eines Modells mögliche Lösungen herausfinden müssen. "Coaching" ist eine Form sehr direkter Verhaltensanweisungen, "prompting" hingegen ist eine mehr auf Ermutigung abzielende Instruktionstechnik.

Instruktionen können Hinweise zur Modifikation des "inneren Modells der Wirklichkeit" (KLAUS, 1969) vermitteln, ebenso Informationen zur

Veränderung des Selbstbildes und vermuteten Fremdbildes. Sie können angstreduzierend wirken und damit zu einem neuen Verhalten ermutigen.

Zahlreiche Instruktionstechniken zur Beachtung von Körpersignalen sind im Rahmen der Gestalttherapie und der Bioenergetik entwickelt worden. Sie bewirken oft schnelle Einsichten in die eigenen Probleme und überraschend schnelle Veränderungen im Verhalten.

Beispiel:

Bernhard war sehr erregt und empört über den Verlauf der Gruppe und das seiner Meinung nach zu geringe Eingreifen des Trainers. Er konnte diese Gefühle jedoch nicht äußern, da Kritik an Autoritätspersonen für ihn mit starken Ängsten verbunden war.

Er saß auf seinem Stuhl mit rotem Kopf, zusammengekniffenem Mund, sehr angespannten Gesichtszügen und hielt eine Hand fest vor den Mund.

Die Trainerinstruktion an Bernhard hieß:

"Achte einmal ganz genau auf dein Gesicht, auf deinen Mund und auf deine Hand. Geh innerlich hinein und versuche einmal zu entdecken, was sie sagen möchten."

Diese Intervention ermöglichte es Bernhard, Zugang zu seinen Gefühlen zu finden. Er konnte seine Angst und seinen Zorn äußern, was für ihn zu einer sichtbaren Entspannung führte. Die weitere Verhaltensanalyse half ihm, deutlicher zu sehen, wie seine Angst vor Autorität und insbesondere vor Kritik an Autoritätspersonen ihn blockiert hatte und seine Gefühle so dem bewußten Erleben und der Auseinandersetzung nicht mehr zugänglich waren.

Kommentar:

In diesem Fall wurde das Problem nicht über eine vorgeschaltete explizite Verhaltensanalyse angegangen, sondern erst im nachhinein

nach einer gestalttherapeutischen Instruktion entschlüsselt. Es ist zumindest fraglich, ob ein anderes Vorgehen im Sinne der Verhaltensanalyse und des beschreibenden Feedback Bernhard den Zugang zu seinen blockierten Gefühlen geschaffen hätte.

Die Trainerintervention war intuitiv-hypothetisch aus der Verhaltensbeobachtung abgeleitet.

Manchmal ermöglichen bereits genaue Beobachtung der Körpersprache und empathisches Verstehen ein gezieltes Eingehen auf das momentane Problem eines Gruppenmitgliedes, ohne daß weitere Informationen erfragt werden müssen und eine Verhaltensanalyse vorab erstellt werden muß. Hier ist ein Trainer ganz auf seine Sensitivität angewiesen.

Grundsätzlich sollten Trainerinterventionen drei Kriterien genügen. Interventionen sollen:

1. personadäquat sein

Die Lernstile der einzelnen Teilnehmer können höchst unterschiedlich sein. Einige Teilnehmer lernen über Verhaltensbeobachtung von Modellen besonders gut, andere durch nonverbale Techniken, wieder andere durch verhaltensbeschreibendes Feedback oder über Konfrontation.

Die unterschiedlichen Lernstile sollten vom Trainer im Verlauf der Gruppe erkannt und bei Interventionen auf Individualebene berücksichtigt werden.

2. problemadäquat sein

Das heißt, sie sollen nicht überdramatisierend und nicht nur Randprobleme erfassend, sondern zentral in bezug auf das Problem sein.

3. situationsadäquat sein

Sie sollen die gegenwärtige Gruppensituation berücksichtigen.

5.8 Kombination verschiedener Techniken im SVT

Wie in einigen Beispielen bereits deutlich, ist es oft günstig, verschiedene Techniken zu kombinieren. Besonders geeignet für kombinierte Anwendung sind: Instruktionen, Modelllernen, Rollenspiele, Operante Verstärkung, Gruppenfeedback, das sowohl diagnostische Funktionen haben kann als auch Diskriminations- und Verstärkungsfunktionen.

Der angemessene Einsatz verschiedener Techniken erfordert vom Trainer präzise diagnostische Fähigkeiten, da im Rahmen der Trainingsgruppe oft nur kurze Explorationsphasen und Problemanalysen möglich sind, außerdem Kreativität, starkes Engagement und Sicherheit und Erfahrung im Einsatz der verschiedenen Techniken.

Welcher Faktor bei einem kombinierten Vorgehen das entscheidende Agens der Veränderung darstellt, läßt sich beim gegenwärtigen Kenntnisstand nicht entscheiden. Ebenso wenig läßt sich aufgrund des bisherigen Wissens und der Empirie eine klare Indikation oder Kontraindikation für einzelne Verfahrensweisen angeben.

5.9 Zur Frage der Erlebnisintensität im SVT

Die bisherigen Erfahrungen im SVT sprechen deutlich dafür, daß durch die pragmatische Verhaltensorientierung und den stärkeren Bezug zur Alltagsrealität die Erlebnisintensität

tät, ein spezifisches Merkmal der Trainingsgruppe, nicht eingebüßt wird. Auch im SVT kann es zu tiefgreifenden emotionalen Erfahrungen und Veränderungen kommen, so z.B. bei Uwe.

Beispiel:

Uwe, zum Zeitpunkt seiner Teilnahme an der Trainingsgruppe arbeitslos, war seit längerem wegen psychosomatischer Beschwerden in ärztlicher Behandlung. Er fühlt sich ständig überfordert, hatte deshalb auch gekündigt und zeigte depressive Verstimmungen. Er fühlte sich als Versager und ständig unterlegen. Durch seine Selbstaussagen vermittelte er ein sehr negatives Bild von sich. In der Gruppe wollte er an seinem Problem mangelnder Durchsetzungsfähigkeiten im Berufsleben arbeiten. Der Modifizierungsansatz kombinierte nach der doppelten Problemanalyse (Verhalten in der Gruppe, Verhalten in Alltagssituationen) mehrere Techniken. Ein anderes Gruppenmitglied, das Uwe sich als Modell ausgesucht hatte, spielte in einer von Uwe beschriebenen Situation ein sicheres und sozial erfolgreiches Verhalten vor (Modellernen), das Uwe in weiteren Rollenspielen dann imitierte und sich dem gewünschten Zielverhalten langsam annäherte (shaping). Für jeden erfolgreichen Lernschritt in Richtung auf mehr Sicherheit im Rollenspiel wurde er durch die Gruppe verstärkt. Während der Übungen hatte Uwe plötzlich eine Art Befreiungserlebnis, ein Gefühl, das ihn sehr stark bewegte. Er hatte das Gefühl, als ob eine Kette aus Angst, Unsicherheit und Versagungsgefühlen plötzlich zerspränge. Seit langer Zeit erlebte er sich im Rollenspiel zum ersten Mal wieder erfolgreich. Dabei erinnerte er sich an frühere Erlebnisse, in denen er Erfolg gehabt hatte. Sein Selbstbild, das des Versagers und Schwächlings, wurde durch diese Erinnerungen wieder korrigiert und verändert. Wörtlich sagte er über sein Erleben: "Ich hab da so von ganz weit hinten Erfahrungen mit-eingebaut, die inzwischen irgendwo verdeckt waren von Mißerfolgen und so. Ich hab also wirklich so von ganz weit hinten ausgeholt, das kam hinzu. Ich hab mich eigentlich so erholt da drin (im Rollenspiel). Das war gut... Das war sehr wichtig eigentlich. Es ist mir

gelingen, Verbindung zu wirklichen Erfolgserlebnissen herzustellen, die ich zum Teil... das kommt jetzt irgendwie wieder hoch, das war mir gar nicht mehr bewußt, und das tut mir also unheimlich gut... muß ich sagen." Das erfolgreiche Verhalten im Rollenspiel und die Umstrukturierung seines Selbstbildes dadurch, daß ihm frühere reale Erfolgserlebnisse wieder bewußt wurden, hatte weiterführende Veränderung zur Folge. Beim Nachtreffen nach drei Monaten berichtete Uwe, daß er eine neue Arbeitsstelle gefunden habe und eine weitere Ausbildung anstrebe, für ihn selbst waren diese Veränderungen vor allem ein Erfolg des Trainings. Rückfragen nach einem Jahr bestätigten die Dauer dieses Effekts. Uwe beschrieb sich als sehr zufrieden und beruflich erfolgreich.

6. Entwicklung eines Paradigmas zum Situativen Verhaltenstraining

In Zusammenhang der bisherigen Ausführungen zum Situativen Verhaltenstraining lassen sich idealtypisch vier verschiedene Phasen im Lernprozeß unterscheiden (s. Abb. Nr. 5):

Phase I - Diagnostische Phase - ("unfreezing")

In dieser Phase soll durch den gruppendynamischen Prozeß die Vorbereitung und Motivierung für Veränderungen erfolgen. Aufgrund des Verhaltensinput der Teilnehmer, durch die Analyse des Verhaltens in der Hier-und-Jetzt-Situation und durch die Analyse des Alltagsverhaltens werden Informationen gewonnen für eine konkrete Lernzielplanung. Diagnostische Phasen der Verhaltensanalyse und Zielformung finden nicht nur in der Anfangsphase der Gruppenentwicklung statt, sondern stehen jeweils am Beginn systematischer SVT-Sequenzen.

Die Gruppe prüft gemeinsam die Alltagsrelevanz individueller und gemeinsamer Lernziele.

Ein gemeinsam bestimmtes Lernziel von hoher Alltagsrelevanz war z.B. in einem Studententraining aufgehängt an der Frage: Wie können wir außerhalb des Trainings im Seminar besseren Kontakt miteinander bekommen und die Angst, im Seminar zu reden, abbauen?

Das Lernziel wurde in seiner Fragestellung später ausgeweitet auf die Frage: Wie kommt es, daß wir bei öffentlichem Verhalten so viel Angst voreinander haben? Wieso ist es dort anders als hier in der Gruppe?

Phase II - Induktion von Veränderungen -

In dieser Phase geschieht die ansatzweise Modifikation des Verhaltens unter Anwendung verschiedener verhaltensbeeinflussender Techniken.

Welche Vorgehensweisen problem-, person- und situationsadäquat (bezogen auf die gegenwärtige Gruppensituation) sind, muß vor allem vom Trainer aufgrund seiner größeren Kompetenz und seines Expertenwissens überlegt werden.

Gleichzeitig werden in dieser Phase jeweils notwendige lerntheoretische Wissensseinheiten eingebaut, in denen die Teilnehmer systematische Prinzipien der Verhaltensmodifikation erlernen.

Funktionale Zusammenhänge zwischen Auslösereizen in der Umwelt, nachfolgenden Konsequenzen und kognitiven Variablen als interne Verhaltenskontrolle werden anhand von Beispielen aus der Gruppe verdeutlicht.

Techniken der Verhaltensformung werden bei der Anwendung erklärt und als Verhaltensregeln formuliert. Um z.B. ein aufbauendes Verhalten adäquat in der Gruppe zu bekräftigen, ist die Vermittlung von bestimmten förderlichen Feedback-Regeln für die Gruppe notwendig.

Phase III - Aufrechterhaltung des Lernens -

In dieser Phase steht eine gemeinsame Transferplanung im Vordergrund mit dem Ziel, durch systematisch vorbereitende Schritte den weiteren Lernprozeß zu fördern und abzusichern.

Die Gruppe kann für einzelne Mitglieder als eine Art Problemlösungsaufgabe ein weiterführendes Übungsprogramm entwerfen, das Transferaufgaben innerhalb des Trainings im sog. "back-home" beschreibt. Maßnahmen zur Festigung der Verhaltensänderungen können in der Formulierung von persönlichen Verhaltensregeln und im Üben von verbesserter Selbstverstärkung bestehen. Gerade in Anbetracht von Umweltsituationen, die wenig aufgeschlossen und ungünstig für Verhaltensänderungen sind, ist die systematische Selbstverstärkung eine wichtige Technik zur Aufrechterhaltung des Gelernten.

Gegenseitige Anwendungsverträge und ihre Kontrolle können für Teilnehmer hilfreich sein (z.B. im Training in Form eines täglichen Paarinterviews). Sie können gleichzeitig Beziehungen vertiefen.

In dieser Phase können auch weitergehende kritische Diskussionen der Probleme mangelnder sozialer Kompetenz als Sensitivierung

für Umweltbedingungen im Sinne emanzipatorischer Ziele besonders fruchtbar sein. Individuelle Probleme werden so nicht nur als persönliche Mangelzustände, sondern als Widerspiegelungen strukturell bedingter Entfremdung und inhumaner Lebensbedingungen begriffen, ohne daß die erlebte Diskrepanz zwischen "hier in der Gruppe" und "draußen" zu resignierenden Einstellungen im Sinne von "Da ist eben nichts zu machen" führt. Gemeinsame Transferüberlegungen als Problemlösungsaufgabe wirken dieser Entmutigung durch Aufzeigen konkreter Möglichkeiten und individueller Handlungsspielräume entgegen.

Phase IV - Generalisierung -

Die Nachtrainingsphase entscheidet letztlich über den Erfolg eines Trainings. Soziale Kompetenz kann erst dann als verbessert angesehen werden, wenn das Gelernte über die eigentliche Lernsituation hinaus auf die Lösung zwischenmenschlicher Probleme in andere Situationen übertragen worden ist. Erst nach Generalisierung des Gelernten auf neue Situationen und andere Bezugspartner kann von Transfer gesprochen werden. Die in Phase II und III gelernten Prinzipien zur Selbstmodifikation sollen über den Transfer die persönliche Weiterentwicklung des Teilnehmers fördern und ihm ein höheres Maß an Autonomie und Selbstregulation ermöglichen.

Nachtreffen mit und ohne Trainer haben sich für diese Phase als sehr hilfreich erwiesen.

DIAGNOSE	INDUKTION	AUFRECHTERHALTUNG	GENERALISIERUNG
I. Phase	II. Phase	III. Phase	IV. Phase
- Unfreezing - Motivierung - Erkennen und Verdeutlichen von Verhaltensschwierigkeiten im Hier-und-Jetzt - Doppelte Verhaltensanalyse - Formulieren von konkreten Lernzielen und alltagsrelevanten Änderungswünschen - Prüfung der Lernziele im Hinblick auf ihre Alltagsrelevanz	- Aufbrechen von unangemessenen Reiz-Reaktionsketten - Information über lerntheoretische Modifikationsprinzipien - Anwenden von Techniken zur (ansatzweisen) Verhaltensmodifikation wie z.B. Rollenspiele, Übungen, Selbstsicherheitstraining, Modelllernen, Instruktionen, Selbstkontroll-Techniken etc.	- Transferplanung - Gezielte Planung weiterer Lernschritte: Was will ich nach dem Training in welchen Situationen anders machen? - Entwicklung von Lernprogrammen - Maßnahmen zur Festigung des Verhaltens (Selbstverstärkung) - Transfer innerhalb des Trainings - Reflexion gesellschaftlicher Bedingungs Zusammenhänge	- Transfer - Anwendung des modifizierten Verhaltens in Alltagssituationen - Generalisierung auf neue Situationen und neue Bezugspartner - Persönliches Weiterlernen - Nachtreffen

Abb. 5: Paradigma eines gruppendynamisch-situativen Verhaltenstrainings

7. Zur Bedeutung der Gruppe im SVT

Außer ökonomischen Gründen werden verschiedene grundsätzliche Vorteile der Gruppe von Therapeuten, die mit Gruppen arbeiten, hervorgehoben.

So nennt FIEDLER (1976) z.B. als besondere günstige Faktoren der Gruppensituation: Anregungen zur differentiellen Sichtweise der individuellen Probleme, die Ausnutzung vielfältiger Problembewältigungspotenzen durch das Zusammenspiel mehrerer Problemlöser, die Möglichkeit der Diskussion und Prüfung von Zielen und zugrunde liegenden Werten und die damit verbundene Zieloffenheit. Die Gruppe ist ferner zugleich Trainingsfeld für soziale Fertigkeiten, die Möglichkeiten zur Kontrolle und Veränderung der Situation über gemeinsame Reflexionen sind im Vergleich zur Einzeltherapie deutlich erhöht.

LAZARUS (1974) bringt sein in manchen Aspekten dem SVT ähnliches Gruppenkonzept auf die Formel: "Die Gruppe stellt einen konzentrierten kooperativen Versuch zu konkreter Problemlösung dar, der aus allem Nutzen zu ziehen versucht, angefangen von grundsätzlicher Unterstützung und interpersoneller Führung bis zu gemeinsamen Übungen und Einsatz von Gruppendruck." (zit. nach ZIMMER und FIEDLER, 1975, S. 23)

Die Anwendung von Techniken zur Verhaltensmodifikation in Gruppen unterscheidet sich in einigen wesentlichen Aspekten von Einzeltherapie. Die Gruppe als soziales System weist Eigenschaften auf, die sie von der therapeutischen Zweier-Situation unterschei-

den, das Verstärkungssystem ist komplexer, Verstärkungskontingenzen sind weniger gut manipulierbar, die Gruppennormen können in Diskrepanz zu den Intentionen des Leiters stehen. Bestrafungsreize im Sinne des "Nicht-dazu-gehörens" können höchst wirksam sein.

LIEBERMAN (1977) nennt fünf Eigenschaften der Gruppe, die zu beachten sind, wenn die Gruppe als Medium für persönliche Änderungen eingesetzt wird:

- "1. Die Fähigkeit der Gruppe, Kohäsion bzw. ein Gefühl der Zusammengehörigkeit zu entwickeln
2. Die Fähigkeit der Gruppe, Verhalten zu kontrollieren (zu belohnen und zu bestrafen)
3. Die Fähigkeit, für die individuelle Person die Realitäten zu bestimmen
4. Die Fähigkeit, starke Gefühle zu provozieren und freizusetzen (emotionale Ansteckung)
5. Die Fähigkeit, einen Kontrast zu schaffen für den sozialen Vergleich und soziales Feedback zu geben." (S. 519)

Im (bislang empirisch noch wenig geklärten) Zusammenwirken der genannten Faktoren kann als Hauptfunktion der Gruppe im SVT ihre Katalysatorfunktion für individuelle Problemlagen bestimmt werden.

Dem liegt die Hypothese zugrunde, daß die Gruppe als eine Art sozialer Mikrokosmos im Laufe der Zeit in jedem Mitglied diejenigen Gefühle, Gedanken und Verhaltensweisen evoziert, die mit seinen interpersonellen Problemen in Zusammenhang stehen.

Ausgehend von dieser evokativen Funktion werden im SVT verhaltensmodifizierende Techniken nicht nur in der Gruppe eingesetzt, sondern alle weiteren Schritte zur Veränderung - Problemanalyse, Bestimmung des Zielverhaltens, gemeinsame Übungen, Bewertung und Verstärkung - geschehen aktiv durch die Gruppe.

Die Vermittlung einiger instrumenteller Umgangsregeln, z.B. für förderliches Feedback, für Kritik in Form von Verhaltensbeschreibung und Verhaltensvorschlägen, ist daher sinnvoll.

Auch in der klassischen T-Gruppe werden solche Verhaltensregeln (vor allem implizit) vermittelt. Die Vermittlung von Verhaltensanweisungen für die Gruppe ist also kein grundsätzliches Unterscheidungsmerkmal zwischen klassischer T-Gruppe und dem Trainingskonzept des SVT.

GREIF (1976) vertritt die Ansicht, daß Gruppenmitglieder als untrainierte Laien förderliches Feedback zur Verhaltensänderung in der Regel nicht geben können. Er plädiert dafür, daß vor allem der Trainer aufgrund seiner Expertenkompetenz steuerndes und direktes Feedback gibt.

Damit ist jedoch meines Erachtens das Motivations- und Verstärkerpotential der Gruppe nicht adäquat genutzt. Gerade aufgrund der im gruppendynamischen Prozeß entstehenden Bedeutsamkeit der Beziehungen der Teilnehmer untereinander können Bewertungen und Rückmeldungen bestimmter Mitglieder für jeweils bestimmte andere wichtiger und folgenreicher sein als das Feedback des Trainers.

Die Vermittlung lerntheoretischer Kriterien für förderliches Feedback beim Beginn des SVT scheint mir daher angemessener.

Ein wichtiger Aspekt im SVT ist die über die Theorie-Einheiten vermittelte gemeinsame Sprache. Lerntheoretische Grundbegriffe können die Verständigung bei der gemeinsamen Definition der Situation und des Problems erleichtern. Für die Vermittlung der lerntheoretischen Grundkenntnisse können verschiedene Formen gewählt werden: kurze erläuternde Arbeitspapiere, eine spezielle Einheit von 1 - 2 Stunden, in denen der Trainer das notwendige Wissen vermittelt, zwischenzeitliche kurze "inputs", die am gegenwärtigen Geschehen anknüpfen, großformatige Wandtafeln mit Informationen etc. Ich verwende bislang die genannten Formen.

Wie in allen anderen Trainingsgruppen, hängen günstige Lernbedingungen innerhalb der Gruppe von so komplexen Variablen ab wie Gruppenklima, Grad an Vertrauen und Offenheit, Konsens über die Ziele der Gruppe, persönlich-direktes Verhalten (personal focus), einem hinreichenden Grad an wechselseitiger Akzeptanz und Interdependenz, ferner von Normen wie Bereitschaft zu wechselseitiger Hilfe und Förderung und vom Ausmaß psychologischer Sicherheit.

Psychologische Sicherheit ist u.a. abhängig von einem genügend hohen Grad an Gruppenkohäsion. Damit ist nicht die "Heile-wohl-fühl-Gruppe" gemeint. Auf die Nachteile einer maximalen anstelle einer optimalen Gruppenkohäsion weist SADER (1976) ausdrücklich hin.

Es ließe sich jedoch die Hypothese aufstellen, daß im SVT ein höherer Grad an Kohäsion erforderlich ist als in den üblichen T-Gruppen, da von den Teilnehmern ein höheres Maß an Selbstkonfrontation, Auseinandersetzung mit Alltagsproblemen, die nicht einfach ausgeklammert werden aus dem Kontext der Gruppe, und intensiv-andauerndes Experimentieren mit neuen bzw. modifizierten Verhaltensweisen verlangt wird.

Die bisherigen Erfahrungen geben umgekehrt auch deutliche Hinweise für den Einfluß der Arbeit an individuellen Problemen im SVT auf den gruppendynamischen Prozeß, auf Veränderungen in den Beziehungen der Teilnehmer untereinander, z. B. durch gemeinsames Rollenspiel, auf Selbst- und Fremdbilder, Rollen innerhalb der Gruppe, Veränderungen in den Normen, in der Art des Feedbackgebens und nicht zuletzt in der Einstellung der Gruppe zum Trainer.

Viele der hier gemachten Aussagen beruhen bislang jedoch erst auf persönlichen Erfahrungen im SVT. Weitere Beobachtungen, Datensammlungen und Auswertungen stehen noch aus.

8. Trainerverhalten und Interventions- techniken im SVT

Die Bedeutung und Funktion des Trainers im Bereich der Gruppendynamik ist bislang nicht unumstritten. Insbesondere ist bislang wenig geklärt, inwieweit ein Trainer Einfluß nimmt und Einfluß nehmen sollte auf das Gruppengeschehen und die individuellen Veränderungsprozesse.

Eine ausführliche Diskussion zum Verhalten und Einfluß des Trainers kann an dieser Stelle nicht geleistet werden. COOPER und MANGHAM (1971) geben einen Überblick über die nicht sehr zahlreichen empirischen Untersuchungen von Trainervariablen. Für das SVT gilt vor allem BLUMENBERGs Forderung: "Hauptaufgabe des Trainers ist es, den Teilnehmern klar zu machen, daß das Ziel (ihrer Bemühungen) spezielle Verhaltensweisen und nicht Persönlichkeitseigenschaften sein sollten." (1971, S. 52)

FRITZ (1974) unterscheidet idealtypisch vier Rollenfunktionen des Trainers. Der Trainer ist 1. Beobachter und Analytiker des Geschehens, er ist 2. Sprachkritiker und "Facharzt für Kommunikationspathologie", z.B. wenn er Inhalts- und Beziehungsaspekte verdeutlicht. Er ist 3. Modell und Verstärker der Gruppe und schließlich 4. Berater und Helfer. (S. 74)

Die genannten Funktionen haben für das Trainerverhalten im SVT ebenfalls Geltung, es kommen jedoch noch weitere exekutive Funktionen hinzu.

Das SVT erfordert zumindest phasenweise eine stärkere Strukturierung als die klassische T-Gruppe. Vom Trainer wird somit ein höheres Maß an Aktivität und steuernden Interventionen gefordert, um ein effektives Verhaltenstraining durchzuführen. Die Rolle des Experten ist dabei deutlich akzentuiert. Der Trainer übernimmt mehr Initiative und Verantwortung für Planung, Organisation und Durchführung von Verhaltensänderungen sowie für Transfervorbereitungen. Im SVT hat er folgende Aufgaben:

- Er unterstützt die Gruppe und einzelne Teilnehmer bei der Findung und Festlegung von Lernzielen,
- er hilft bei der Operationalisierung von Veränderungswünschen und Lernzielen,
- er exploriert und analysiert mit der Gruppe das Verhalten der einzelnen Gruppenmitglieder,
- er stellt Übungsmaterialien, theoretische und technische Hilfsmittel bereit beim Entwerfen und Realisieren von Übungsprogrammen,
- er gibt Anleitungen zur systematischen Verhaltensmodifikation,
- er macht Vorschläge zur Verhaltensänderung,
- er zeigt Modellverhalten,
- er verstärkt, d.h. setzt positive Konsequenzen für erfolgreiche Lernschritte,
- er induziert Veränderungen,
- er systematisiert den Lernprozeß vom Erkennen von Defiziten im Verhalten über Lernzielsetzung, Einübung von Veränderungen und Planung weiterer Lernschritte,
- er hilft bei der Planung von Transferschritten,
- er greift situatives Verhalten im individuellen Kontext auf und hilft den Teilnehmern, den Bezug zur Alltagsrealität herzustellen,
- er sorgt mit für die Transparenz der Situation und der anzuwendenden Methoden.

Diese Auflistung müßte zu einer Systematik von Interventionstechniken ausgebaut werden, um zur Verbesserung der gruppendynamischen Trainingsmethodik beizutragen. Eine derartige Systematik des Interventionsrepertoires wäre zudem geeignet für die Qualifizierung und Ausbildung von Trainern und könnte helfen, den

Mythos, der sich um die Tätigkeit des gruppendynamischen Trainers rankt, weiter abzubauen.

Die Betonung einer systematischeren, lerntheoretisch fundierten Interventionstechnik im Bereich der Gruppendynamik bedeutet jedoch keineswegs, daß die Beziehung zwischen dem Trainer und der Gruppe vernachlässigt werden darf. Veränderungsergebnisse sind im Training ebenso wie in der Therapie in beträchtlichem Maße abhängig von der Qualität der Beziehung zwischen dem Leiter und den Gruppenmitgliedern.

Empathie, Achtung, Verständnis und Vertrauen sind ebenso wie Anteilnahme und emotionale Wärme aus dem Bereich der gesprächstherapeutischen Forschung als bedeutsame Beziehungsqualitäten bekannt. (CARKHUFF, 1969, STRUPP, 1973, TAUSCH, 1971)

Eine gute Beziehung zwischen Trainer und Teilnehmern kann allerdings nicht vorgegeben werden, sondern ist Ergebnis von Auseinandersetzungen um Autorität und Abhängigkeit. Sie ist abhängig von persönlichen Erfahrungen im Umgang miteinander und kann als Resultat von Beziehungs- und Rollenklärungen im gruppendynamischen Prozeß entstehen. Weitergehende Lernprozesse und Verhaltensänderungen sind ohne positive und förderliche Beziehungen wenig wahrscheinlich.

Die Beziehung zwischen Trainer und Gruppe garantiert umgekehrt nicht automatisch erfolgreiches Lernen. Weitere spezifische Maßnahmen und Kompetenzen, wie oben beschrieben, müssen hinzukommen.

GOLDSTEIN (1977) formuliert in Anlehnung an STRUPP (1973) die Beschreibung eines guten

Therapeuten, die m.E. auch für den gruppendynamischen Trainer zutrifft:

"Es scheint, daß ein guter Therapeut keine esoterischen oder übermenschlichen Fähigkeiten braucht! Es sind die Eigenschaften guter Eltern und eines anständigen Menschen, der sich selbst und seine interpersonellen Beziehungen recht gut kennt, so daß seine eigenen Probleme sich nicht störend auswirken, der einigermaßen warm und einfühlsam ist, nicht übermäßig feindselig oder destruktiv ist und der die Begabung, die Hingabe und Leidenschaft hat, kooperativ mit anderen zusammenzuarbeiten. Der persönliche Hintergrund des Therapeuten, sein Selbstverständnis, seine Reife, seine Art, Kontakt aufzunehmen und sich um andere zu kümmern, sind für das Ergebnis seiner therapeutischen Anstrengungen genauso entscheidend wie das formale Therapietraining." (S. 54)

9. Vergleich des SVT mit anderen verhaltenstherapeutischen Gruppenkonzepten

Gruppentherapeutische Ansätze innerhalb der Verhaltenstherapie befinden sich praktisch und theoretisch noch im Anfangsstadium. Ein starker "trend to grouping" ist jedoch auch hier zu verzeichnen. Ökonomische Aspekte und Optimierung der Therapieeffekte sind zentrale Gründe, basierend auf der Annahme, daß die Gruppe soziales Lernen in besonderer Weise ermöglichen und fördern kann.

Nach FIEDLER (1976) lassen sich dabei zieloffene und zielgeschlossene Gruppentypen unterscheiden. Zielgeschlossene Gruppen sind als Anwendung von verhaltenstherapeutischen Stan-

dardtechniken in ihren Methoden und Zielen weitgehend determiniert. Zieloffene Gruppen arbeiten hingegen ohne fixierte symptombezogene Endziele und ohne standardisierte Vorgehensweise.

Zielgeschlossene Gruppenverfahren wie z.B. das standardisierte Assertive Trainingsprogramm (ATP) von ULLRICH und ULLRICH-DE MUYNCK (1976) und das Verhaltenstrainingsprogramm (VTP) von FELDHEGE und KRAUTHAHN (1976), das konzipiert wurde zur Verbesserung der sozialen Kompetenz bei jugendlichen Drogenabhängigen, sind aufgrund ihres fixierten Programms mit dem gruppendynamischen SVT kaum vergleichbar.

Als Vertreter eines offenen "broad-spektrum" Ansatzes ist vor allem LAZARUS (1973, 1974) zu nennen.

Er faßt die Bezugsebenen seines Konzepts: Verhalten (behavior), Affekte (affect, Gefühle wie Freude, Angst usw.), Wahrnehmungen (sensory), Innere Bilder (imagery), Kognitionen (cognition), Erkenntnisse, Normen usw., Interpersonelle Ebene (interpersonal) und Drogen (drugs) in dem Akronym BASIC ID zusammen.

LAZARUS ist der Auffassung, je mehr Ebenen des BASIC ID in den Veränderungsansatz einbezogen werden, desto erfolgversprechender sei die Therapie.

Nach einer theoretischen Einführung und Festlegung von Verhaltensregeln (Offenheit, soziale Verstärkung) wird für jedes Mitglied in der Gruppe eine Verhaltensanalyse erstellt. Zielbestimmungen und Lösungsversuche für die individuellen Probleme werden gemeinsam gesucht

nach dem Prinzip wechselseitiger Hilfe. Inwiefern LAZARUS auf der interpersonellen Ebene arbeitet, im Hier-und-Jetzt, ist unklar. Neben der Symptombehandlung (von 50 Patienten bezeichnet LAZARUS 48 als erfolgreich mit multimodaler Gruppentherapie behandelt) ist die Verbesserung der Interaktionskompetenz ein Effekt dieser Gruppenkonzeption.

FIEDLERS Modell einer methodenoffenen Gruppe (1975, 1976) fokussiert hingegen nicht explizit auf Einübung und Veränderung von Verhalten. Die Zielsetzung der Gruppe besteht vielmehr in einem gründlichen gemeinsamen Training in Verhaltensanalyse.

Einsicht in Bedingungs Zusammenhänge und Erkennen von funktionalen Beziehungen zwischen eigenem Verhalten und Umweltfaktoren werden vordringlich angestrebt in der Hoffnung, daß diese Einsichten zu Zielbestimmungen und nachfolgenden Verhaltensänderungen führen. Die Gruppensituation selbst ist jedoch weniger primäres Lern- und Erfahrungsfeld.

Der FIEDLERSche Ansatz ist daher mehr als "einsichtstherapeutisches Vorgehen" zu kennzeichnen. Das Gruppenkonzept von SUNDEL und LAWRENCE (1972) versteht den Gruppenprozeß dagegen als Problemlösungsprozeß, vergleichbar dem Problemlösungsansatz, wie er von D'ZURILLA und GOLDFRIED (1971) beschrieben wurde. In Einzelgesprächen werden die Probleme der Teilnehmer analysiert und vorab, d.h. vor Beginn der Gruppensitzungen, Ziele bestimmt.

Die Gruppensitzungen dienen im wesentlichen der weiteren Konkretion der einzelnen Lern-

schritte und der Einübung von Verhalten in Rollenspielen. Anschließend werden Therapiepläne erarbeitet, die jeder im Alltagsleben weiter führt. Das Programm ist zeitlich fixiert auch acht Sitzungen. Es erfordert m.E. vom Teilnehmer ein hohes Maß an Einsicht in seine Probleme, weitgehende Motivation und soziale Fähigkeiten, im Rahmen einer Gruppe zu lernen. Durch die vorab umschriebenen Zielverhaltensweisen wird möglicherweise ein unnötiges und u.U. irrelevantes Maß an Einschränkungen vorgenommen. Gerade Probleme im Bereich der sozialen Kompetenz werden oft erst in den Interaktionen der Gruppe deutlich und präzise beschreibbar.

Funktionale Zusammenhänge können aus der Hier-und-Jetzt-Situation nach den Erfahrungen im SVT oft genauer erfaßt werden als durch vorhergehende Einzelanalysen. Das diagnostische Potential der Gruppe bleibt so ungenutzt.

LEWINSOHN, WEINSTEIN und ALPER (1970) versuchen, ähnlich wie SUNDEL und LAWRENCE Gruppensitzungen zu kombinieren mit Einzeltherapie. Sie bildeten mit neun Studenten eine sog. "Self-Study-Group" und führten mit dieser Gruppe 18 Gruppensitzungen durch, im wesentlichen in Form freier Interaktion. Während der Gruppensitzungen wurde das Sozialverhalten der Teilnehmer beobachtet und kategorisiert. Der Untersuchung lag LEWINSOHNs These zugrunde, daß Depressive an Verhaltenslücken im sozialen Bereich leiden, die wiederum zu einem Mangel an sozialen Verstärkern führen.

In Einzelsitzungen wurde mit dem einzelnen Klienten das Verhalten in der Gruppe bespro-

chen. Durch das Feedback wurde er angeregt, spezifische Veränderungsziele für sich zu wählen. Das Sozialverhalten konnte auf diese Weise verbessert werden und die depressiven Symptome reduziert werden.

JOHNSON (1975) kombiniert ebenfalls Einzelberatungen mit Gruppentherapie. Zur Vorbereitung der Gruppentherapie erstellt der Therapeut von jedem einzelnen Patienten Verhaltensanalysen und antizipiert mögliche Probleme des Patienten in der Gruppe. Aufgrund dieser Überlegungen wird ein kurzfristiges "term appropriate behavior" festgelegt, das der Therapeut in den Gruppensitzungen systematisch zu verstärken sucht. Ziel ist für JOHNSON die Verbesserung von Sozialverhalten und Einübung von Verhaltensalternativen im Sinne eines verhaltenstherapeutischen Konzepts. Wie die Gruppensitzungen jedoch gestaltet werden und ablaufen, ist nicht ganz deutlich.

Die Gruppentherapien von GOLDSTEIN und WOLPE (1972) scheinen Elemente der gruppendynamischen Selbsterfahrungsgruppe mit gezieltem individuellem Verhaltenstraining im Sinne eines zeitlichen Nacheinander zu kombinieren. Erst nach einer weitgehend unstrukturierten Gruppenbildungsphase, wenn ein gewisses Maß an Gruppenzugehörigkeit und Vertrauen entwickelt ist, wird mit dem Verhaltenstraining begonnen.

Das von LIEBERMAN et al. (1975) entwickelte Personal Effectiveness Training (PET) wird in Form eines offenen workshops durchgeführt mit fluktuierender Teilnehmerzusammensetzung. Jede Gruppensitzung besteht aus drei Abschnitten: Planung, Training und Auswertung. Zu-

nächst wird jeweils eine Einführung in die Ziele und Methoden gegeben, Verhaltensübungen werden erklärt und durchgeführt, wobei jeder Teilnehmer eine für sich relevante Übungssituation auswählt und trainiert. Bei der Auswertung werden Feedback-Verfahren angewandt. Zwischen den Therapiesitzungen müssen die Teilnehmer Hausaufgaben im Sinne des Transfers erledigen.

Das PET wird von LIEBERMAN und Mitarbeitern an einem Community-Mental-Health-Center als Breitbandtherapie eingesetzt bei Patienten mit sehr unterschiedlichen Störungen. Eine Effizienzkontrolle läuft gegenwärtig.

Das Gruppentherapiekonzept von GRAWE, DZIEWAS und WEDEL (1976) versteht sich als Modell einer interaktionellen Problemlösegruppe.

Ziel ist die Besserung der ursprünglichen Probleme, mit denen die Patienten in die Behandlung kamen (bei GRAWE im wesentlichen Neurotiker), darüber hinaus wird jedoch eine allgemeine Überprüfung der Lebenssituation und des Sozialverhaltens angestrebt. Dabei wird im Verlauf der Gruppentherapie zunehmend stärker das Verhalten der Gruppenmitglieder in der unmittelbaren Interaktion Gegenstand der Analyse und Behandlung. Aufgabe des Therapeuten ist es, die jeweiligen Teilschritte des Problemlösungsprozesses zu planen und systematisch in seinen Interventionen zu verfolgen.

Dieser Ansatz weist mit dem SVT eine weitgehende Übereinstimmung in der Vorgehensweise des Anknüpfens an den Interaktionen in der Gruppe auf.

GRAWE schlägt als Rahmenkonzept für die verschiedenen verhaltenstherapeutischen Gruppenansätze das Problemlösungsvorgehen von D'ZURILLA und GOLDFRIED (1971, 1973) als grundlegendes Paradigma vor.

In allgemeiner Form ist das Problemlösungsparadigma durch folgende methodische Schritte gekennzeichnet:

- "1. Identifizierung und Spezifizierung des Problems,
2. Analyse des Problems,
3. Auswahl und Konzipierung von Alternativen (Ziele),
4. Auswahl geeigneter Methoden (Schritte) zur Erreichung dieser Ziele,
5. Durchführung der Schritte,
6. Bewertung der Ergebnisse." (GRAWE, 1976, S. 3)

Generell werden dabei kognitive Problemanalyse und bewährte verhaltenstherapeutische Techniken kombiniert, so daß gleichzeitig die Vorteile eines flexiblen individuellen Problemlösungsvorgehens mit der Wirksamkeit der verschiedenen Methoden zur Verhaltensmodifikation einhergehen. Mit diesem Paradigma wäre zugleich ein theoretischer Bezugsrahmen und ein Leitfaden für die Interventionsplanung des Therapeuten sowie für die Kontrolle verschiedener Interaktionssequenzen in der Gruppe vorhanden.

Der grundsätzliche Nachweis der Wirksamkeit der verschiedenen verhaltenstherapeutischen Methoden wie Instruktion, Modellernen, Operante Konditionierung, Desensibilisierung etc. kann durch zahlreiche Einzelstudien als hin-

länglich belegt gelten (vgl. hierzu die Zusammenstellungen bei FIEDLER (1976) und bei GRAWE (1976)).

Insgesamt überrascht die Übereinstimmung in den verschiedenen Gruppenkonzepten, die unabhängig voneinander entwickelt wurden.

Bei einigen der zieloffenen verhaltenstherapeutischen Gruppenkonzepte stellt sich allerdings die Frage, inwieweit hier lediglich in der Gruppe, aber nicht mit der Gruppe gearbeitet wird. Eine solche Arbeitsweise ist verständlich in Anbetracht der Tatsache, daß die Gruppe an die Kompetenz des Therapeuten andere Anforderungen stellt als die Einzeltherapie.

Das enorme Potential der Gruppe als soziales System für diagnostische und therapeutische Zwecke wird jedoch auf diese Weise nicht genutzt. Die Erlebnisintensität der Gruppendynamik als Medium der Veränderung fällt aus, wenn die Dynamik der Gruppe nicht beachtet und nicht methodisch gehandhabt wird. Ein weiterer Grund für derartig verkürzte Gruppenansätze ist im Fehlen eines hinreichend komplexen theoretischen Bezugssystems für Gruppentherapie zu suchen. Auch das Problemlösungsparadigma, das GRAWE (1976) vorschlägt, expliziert keine Variablen der Interaktion und des Gruppenprozesses.

Für die verhaltenstherapeutische Gruppentherapie wäre eine Ausweitung ihrer theoretischen Grundlagen und methodischen Prinzipien auf gruppensdynamische Konzepte (vgl. Teil I und II dieser Arbeit) eine fruchtbare Erweiterung.

Umgekehrt kann die Gruppendynamik durch Einbeziehung lerntheoretischer Prinzipien und Methoden zum Zwecke der Effektivierung ihrer Lernergebnisse von der Verhaltenstherapie profitieren. Auf diesem Weg doppelseitiger Ausweitungen sind Entwicklungsschritte zu einem übergreifenden theoretischen Bezugssystem möglich.

10. Zusammenfassende Bewertung des SVT:

Einwände und Vorteile

Ausgehend von der im Teil II formulierten Kritik an der gruppendynamischen Trainingsgruppe und von den im Anschluß daran formulierten Optimierungsansätzen - stärkere Verhaltensorientierung, mehr Handlungs- und Erlebensrepräsentanz für Alltagssituationen und systematisch intensivere Transfervorbereitungen - wurde das Grundkonzept eines auf diesen Optimierungsansätzen aufbauenden Trainingstyps, das Situative Verhaltenstraining (SVT), von mir entwickelt.

Die lerntheoretischen Grundlagen wurden erläutert und die praktische Durchführung des SVT anhand von Beispielen aus der eigenen Trainingspraxis verdeutlicht.

Durch das SVT erhält die gruppendynamische T-Gruppe eine anders akzentuierte Handlungs- und Problemorientierung, von einer einseitigen Sensitivierung hin zum Verhaltenstraining, das auch Formen kognitiven Lernens umfaßt.

Sein methodisches Grundprinzip ist die doppelte Problemanalyse: Verhalten in der Hier-und-Jetzt-Situation wird in Zusammenhang ge-

bracht mit Problemen des Alltagslebens der Teilnehmer. Diese Verknüpfungen sind konstitutiv für Lernprozesse in der T-Gruppe.

Mit diesem Prinzip wird zugleich ein höheres Maß an Handlungs- und Erlebensrepräsentanz erreicht. Die Trainingsgruppe steht so nicht mehr in der Gefahr der Realitätsferne, der "Flucht vor der als entfremdet empfundenen Realität in eine gegenüber dieser Realität sorgfältig abgeschirmte, privat zu genießende Innerlichkeit." (GIERE, 1973, S. 444)

Durch gründliche Transfervorbereitungen - theoretisch durch die Vermittlung von Kenntnissen und Änderungsprinzipien zur Selbstmodifikation und praktisch durch ansatzweise Transferaufgaben bereits im Training sowie durch das gemeinsame Erarbeiten von Transfer-schritten und -programmen - ist auch dem Vorwurf der Ziellosigkeit und Folgenlosigkeit der Gruppendynamik (OHM, 1973) begegnet.

Die Erfahrungen in der Trainingsgruppe sind nicht von der allgemeinen Lebenspraxis losgelöst. Der lebensgeschichtliche und gesellschaftliche Zusammenhang wird als determinierender Rahmen der Interaktionsstruktur der Hier-und-Jetzt-Situation anerkannt.

Das SVT reduziert hochtrabende Zielvorstellungen und weitreichende Geltungsansprüche des Trainings auf konkrete, machbare, individuelle Lernziele und Gruppenlernziele im Bereich der Erweiterung der sozialen Kompetenz der Teilnehmer.

Veränderungsmotivation wird erreicht durch Herstellen von Betroffenheit und Anknüpfen an den persönlichen Bedürfnissen und Veränderungswünschen.

Handlungsimpulse im Sinne der Veränderung der eigenen Lebensverhältnisse können auf diese Weise, wie in den Beispielen ersichtlich, freigesetzt werden.

Damit versucht das SVT, in seiner praktischen Bedeutung für die Teilnehmer eine emanzipatorische Zielvorstellung zu realisieren, die sich bemißt am Lerngewinn der Gruppe, an einem höheren Maß an autonomer, authentischer Verhaltenssteuerung, sozialer Sensibilität und Kompetenz, aber auch an Selbsterkenntnis, die objektive Zwänge und Einengungen und die realen Möglichkeiten der Selbstveränderung zu differenzieren vermag.

SVT will somit ein Beitrag sein, das Lernpotential der Gruppendynamik zu erhöhen und gleichzeitig die gruppendynamische Trainingsgruppe gesellschaftlich nützlich zu machen im Sinne MILLERs Forderung "to give psychology away to the people who need it". (1970, S. 999)

Die Lernsituation der T-Gruppe wird so, zumindest auf Individualebene, zu einer folgenreichen Situation.

Die Schilderung der Positiva wirft aber auch die Frage auf:

Welche kritischen Einwände können gegen das Trainingsverfahren des SVT erhoben werden?

Zunächst: Die Ausrichtung auf Verhaltensmodifikation könnte zum Vorwurf der "Mini-Therapie" führen.

Da in der Regel vor dem Training keine Selektion von Teilnehmern stattfindet, ist es sehr wohl möglich, daß in der Trainingsgruppe nicht nur therapeutische Bedürfnisse auftauchen, sondern Probleme sichtbar werden, die

einer gründlichen therapeutischen Behandlung bedürfen.

Die Grenze zwischen sozialem Lernen und therapeutischen Lernprozessen ist jedoch fließend und nicht qualitativ bestimmbar. Die Schwere und Tragweite eines Problems ist ausschlaggebend für einen eventuellen Rat, in solchen Fällen therapeutische Hilfe in Anspruch zu nehmen. Ziel des SVT ist nicht, Probleme auf ein gruppendynamisch angehebares Format zu bringen. Die Trainingsgruppe kann über persönliche Erfahrung, Erkennen und Arbeiten an Problemen ansatzweise Veränderungen herbeiführen.

Falls schwerwiegendere Verhaltensdefizite sichtbar werden, kann das SVT Orientierungen verschaffen, Motivation fördern und die bei vielen noch weit verbreitete Angst vor Therapie und psychologischer Beratung abbauen helfen. An dieser Stelle muß aber auch die generelle Empfehlung wiederholt werden, daß Personen, die durch ihre persönlichen Probleme stark in Anspruch genommen sind, nicht an einem gruppendynamischen Training teilnehmen sollten. Die Teilnahme in einer T-Gruppe ist mit Belastungen, Verunsicherungen und Selbstkonfrontation verbunden. Veränderung von Verhalten setzt immer auch Ängste frei. Ein hinreichendes Maß an psychischer Belastbarkeit ist u.a. eine Voraussetzung, um von einem gruppendynamischen Training profitieren zu können und nicht schädliche Folgen davon zu tragen.

Aber selbst wenn man das Stichwort "Mini-Therapie" zunächst gelten läßt, ist zurück-

zufragen: Was ist schlecht an einer Mini-Therapie, solange diese qualifiziert und dem gegenwärtigen Erkenntnisstand entsprechend unter Berücksichtigung ihrer realen zeitlichen und sonstigen Grenzen durchgeführt wird?

Als eine Art "Therapie für Normale" wurde die T-Gruppe immer wieder bezeichnet.

Ein weiterer Einwand, zumal aus gruppendynamischer Sicht, beträfe das Problem einer durch das SVT bedingten zu starken Individualisierung auf Kosten von gruppenspezifischen Aktivitäten und gruppeninternen Problembearbeitungen wie Rollendifferenzierung, Autoritäts- und Abhängigkeitsprobleme, Entscheidungsmodi und Lösung von Gruppenkonflikten.

Dagegen wäre zu setzen, daß in der klassischen T-Gruppe einige Probleme gerade durch das Ausklammern der Alltagsrealität der Teilnehmer und die Fixierung auf das Hier-und-Jetzt der Gruppe eine künstliche Bedeutsamkeit erhalten und in Ermangelung von realen Alltagsproblemen zu Gruppenproblemen hochstilisiert werden (vgl. etwa ANTONs Kritik der Trainingsideologie in bezug auf die Macht und Autorität des Trainers (1973) und SCHULLERs Kritik an der Trainingsgruppe (1975)).

Die Teilnehmer, die ja gewöhnlich als einzelne in die T-Gruppe kommen und ebenso wieder als einzelne in ihren Alltag zurückkehren, werden in ihrer Subjektivität verkürzt auf ahistorische Gruppenwesen.

Damit sind jedoch jeweils zwei Extreme - zu starke Individualisierung und Verkürzung der Subjektivität in ihrem lebensgeschichtlichen

Kontext - aufgezeigt.

Der Gruppendynamiker hat in seiner Arbeit mit der Trainingsgruppe beide Extreme zu meiden. Auch im SVT ist die Gruppe Subjekt, Objekt und Medium des Lernens. Der soziale Lernprozeß konstituiert sich durch die gruppenspezifischen Interaktionen im Hier-und-Jetzt. Rollen-, Autoritäts- und Machtprobleme auf Gruppenebene sind relevante Lernbereiche, nicht als isolierte "Erfahrungen um ihrer selbst willen", sondern als Erfahrungen unmittelbarer Betroffenheit für Verhaltensänderungen im Hier-und-Jetzt und Da-und-Dort.

In eine ähnliche Richtung würde ein Bedenken gehen, das etwa hieße:

Der gruppendynamische Prozeß verliert im SVT seinen Primat und wird lediglich zu einem Bindeglied zwischen den systematischen Verhaltensübungen der einzelnen Teilnehmer.

Ein solcher Einwand hätte zunächst zu präzisieren, was denn unter dem "gruppendynamischen Prozeß" verstanden werden soll. Gelegentlich wird auf seiten der Gruppendynamiker so gesprochen, als käme dem Prozeß bzw. den Prozessen eine eigene nahezu magische Entität zu. ("Das stört jetzt den Prozeß!")

Gruppendynamische Prozesse laufen in jeder Gruppe ab, sind Teil der sozialen Realität, unabhängig davon, ob bewußt und methodisch gruppendynamisch gearbeitet wird oder nicht.

Die Dynamik einer Gruppe ist jedoch abhängig vom Verhalten der einzelnen Teilnehmer.

Verhaltensorientierung des SVT bedeutet nicht, die Ebene der verdeckten, z.T. nicht bewußten

und unausgesprochenen Erwartungen, Ängste und anderer emotionaler Faktoren, die das Geschehen in der Gruppe beeinflussen, außer acht zu lassen oder gar zu leugnen, sondern sie als verhaltenssteuernde Variablen aufzugreifen.

Dabei gilt selbstverständlich, daß die Komplexität des gruppensystemischen Geschehens nicht eingepaßt werden soll in praktikable psychologische Theorien und verhaltensmodifikatorische Handlungsmodelle.

Daß mit diesen Konzepten nicht mehr als ein Ausschnitt erfaßt wird, muß nicht eigens betont werden.

Ein weiteres Bedenken sowohl aus der Sicht der Verhaltenstherapie als auch der Gruppendynamik könnte sich schließlich beziehen auf das Problem des Eklektizismus.

Die Warnung an Praktiker vor einem wilden eklektischen Arbeiten, das hypothesenlos und ohne theoretischen Bezugsrahmen alle nur möglichen Techniken kombiniert und sich von überall etwas zusammenholt, ist durchaus ernst zu nehmen. Für das Situative Verhaltenstraining ist diese Sorge jedoch unberechtigt, da hier auf einer grundlegend lerntheoretischen Basis gearbeitet wird, die dem gruppensystemischen Ansatz nicht widerspricht. Das Geschehen in einer Trainingsgruppe wird als sozialer Lernprozeß verstanden, wobei das gegenwärtige Theoriedefizit einer übergreifenden interaktionellen Verhaltenstheorie, die multiple, reziproke Verhaltensbeeinflussung in Gruppen darstellen kann und über das Modellierungsparadigma BANDURAs hinausgeht, gegenwärtig nur ein Arbeiten mit beschränkten

Paradigmen geringeren Umfangs und Theorien eingeschränkter Reichweite erlaubt.

Diese Form wird auch von SADER (1976) als das gegenwärtig Mögliche im Bereich der Gruppendynamik empfohlen und praktiziert.

Gruppendynamische Lernprozesse dürfen in bezug auf das Bewirken von Veränderungen und Verhaltensoutput nicht länger als "black box" angesehen werden.

Von der Integration gruppenspezifischer Konzepte und empirisch fundierten Methoden der Verhaltensänderung können jedoch beide Seiten, sowohl die angewandte Gruppendynamik als auch die verhaltenstherapeutische Gruppentherapie, in je verschiedener Weise profitieren.

Im Anschluß an die Entwicklung und Darstellung eines neuen Trainingsverfahrens stellt sich als nächstes die Frage nach der empirischen Überprüfung.

Eine neue Therapieform oder ein neues Trainingsverfahren wird dabei immer sogleich verglichen mit anderen Ansätzen und Methoden.

Über eine solche empirische Untersuchung, die das Situative Verhaltenstraining mit anderen Trainingskonzepten vergleicht, wird im nächsten Teil IV dieser Arbeit berichtet.

Teil IV: Bericht über eine Vergleichsuntersuchung verschiedener Gruppentypen

1. Vorbemerkung und Einführung in die Fragestellung

1.1 Wissenschaftstheoretische Kriterien

Die im folgenden berichtete empirische Untersuchung hat zum Ziel, in einer Art Pilotstudie zu überprüfen, ob sich das Situative Verhaltenstraining (SVT) als eine spezifische Trainingsform sowohl von der klassischen gruppendynamischen Trainingsgruppe als auch von einem verhaltenstherapeutischen Gruppenkonzept in seinen Effekten unterscheidet.

Geprüft werden soll also die Verschiedenartigkeit dreier methodischer Ansätze, die alle drei Erweiterungen in der sozialen Kompetenz der Teilnehmer zum Ziel haben.

Die Untersuchung will die Wirkungen der Gruppenmethoden beschreiben durch den Vergleich verschiedener Konzepte.

Bei dieser Untersuchung handelt es sich um eine Feldstudie. In Feldstudien nimmt der Untersucher auf den Verlauf des Geschehens keinen Einfluß. Er versucht statt dessen, die zu untersuchenden Phänomene möglichst präzise zu erfassen. Eine Feldstudie kann als solche von vornherein eine strenge empirische Kontrolle der Untersuchungsvariablen nicht beanspruchen. Andererseits können potentielle Einflußvariablen in ihrer üblichen realen Varianz voll zur Geltung kommen, so daß eine solche Feldstudie einen höheren Grad an externer Validität beanspruchen kann. (s. CAMPBELL und STANLEY, 1970)

Feldstudien dieses Typs werden für den Bereich der Gruppendynamik insbesondere von LIEBERMAN empfohlen: "Es ist die Überzeugung des Schreibers, daß reliable Daten für eine empirische Theorie von Veränderungen durch Gruppen am besten erhoben werden können durch vergleichende Analysen einer breiten Vielfalt von Methoden und Gruppenkonzepten, die auf solche Veränderungen ausgerichtet sind. Die gegenwärtige Szene bietet eine Menge natürlicher Experimente in der Anwendung von Gruppen, die Wachstum, Veränderungen, persönliches Lernen oder therapeutische Effekte hervorrufen." (1974, S. 173)

Die Untersuchung versucht, den von HOLZKAMP (1964, 1972) entwickelten Kriterien zur Relevanzserhöhung psychologischer Forschung gerecht zu werden, insbesondere den Kriterien der emanzipatorischen, äußeren und technischen Relevanz. Das Kriterium technischer Relevanz bezieht sich auf den praktisch-technischen Nutzen der Forschung in Anlehnung an das von HABERMAS (1968) entwickelte Konzept des technischen Erkenntnisinteresses. Es bemißt sich an der Strukturähnlichkeit zwischen der sozialen Realität und der jeweiligen Untersuchung. Das bedeutet, daß "die Befunde der psychologischen Forschung für den Praktiker nur in dem Maße technisch relevant sein können, als Strukturähnlichkeit zwischen der praktischen und der experimentellen Realität bestehen". (1972, S. 21)

Da außer der Datenerhebung im Training selbst keine weiteren Eingriffe und Einschränkungen vorgenommen wurden, ist eine weitgehende

Strukturähnlichkeit der untersuchten Realität mit der praktischen Realität der Trainingsgruppen hergestellt.

Die Exaktheitsmaßstäbe, die üblicherweise für die Forschung gelten, werden durch dieses Kriterium in Relation gesetzt zur Struktur des zu untersuchenden Problems (Konzept der relativen Exaktheit, vgl. HOLZKAMP, 1972, S. 25).

Das Kriterium der emanzipatorischen Relevanz:

Auch wenn der Hinweis auf dieses Kriterium fast automatisch der Gefahr des pompösen Wortgebrauchs und des Ideologieverdachts ausgesetzt ist, ist der damit gemeinte Inhalt als kritische wissenschaftstranszendente Frage an jede Form von Forschungstätigkeit zu stellen.

"Emanzipatorisch wäre psychologische Forschung, sofern sie zur Selbstaufklärung des Menschen über seine gesellschaftlichen und sozialen Abhängigkeit beiträgt und so die Voraussetzungen dafür schaffen hilft, daß der Mensch durch Lösung von diesen Abhängigkeiten seine Lage verbessern kann."

(1972, S. 32)

Gegenstand der Untersuchung ist eine gruppendynamische Trainingspraxis, die Mängel und Einschränkungen in der sozialen Kompetenz, die durch die von HOLZKAMP angedeuteten Abhängigkeiten bedingt sind, von ihren Intentionen und Möglichkeiten her beseitigen will.

Alle drei untersuchten Gruppentypen - die klassische gruppendynamische Trainingsgruppe, der methodenkombinierende Ansatz des SVT und eine verhaltenstherapeutische Gruppe - wurden als Intensivgruppen mit einer festen

Zeitdauer von drei Tagen bzw. 14 Trainings-einheiten durchgeführt.

Derartige Gruppen finden vor allem im Bereich der Erwachsenenbildung in Form von gruppendynamischen Wochenendtrainings eine rasche und zunehmende Verbreitung. Viele Berufstätige können sich langfristige Trainings- und Fortbildungsangebote aus Zeit- und Kostengründen nicht leisten. Da gruppendynamische Trainings bislang vorwiegend für eine schmale Bildungsschicht pekuniär selektierter Teilnehmer verfügbar waren, ist eine solche Verlagerung einerseits zu begrüßen. Andererseits muß die Frage gestellt werden, ob Gruppen von einem derartigen zeitlichen Umfang überhaupt nachweisbare Trainingseffekte haben, die ihre Durchführung auch im Rahmen der Zeitgrenzen eines Wochenendtrainings rechtfertigen.

Sind derartige Trainings die Volksausgabe der Gruppendynamik, eine Art sozialer Freizeitgestaltung ohne weitergehende Ansprüche und Effekte? Anders gefragt: Haben kurze Trainingsveranstaltungen nachweisbare und andauernde Effekte im Sinne einer Verhaltensänderung der Teilnehmer? Mit dieser Frage geht es in der vorliegenden Untersuchung um ein "Änderungswissen" (KAMINSKI, 1970) für den vorthérapeutischen prophylaktischen Bereich der Erwachsenenbildung, wie sie in Familienbildungsstätten, Volkshochschulen und anderen Bildungsinstitutionen praktiziert wird.

Die Untersuchung entspricht somit auch dem Kriterium der äußeren Relevanz (HOLZKAMP, 1972). Aus der realen, in manchen Städten

und Bildungseinrichtungen fast epidemischen Verbreitung von Trainingsangeboten ist die Bedeutung und Wichtigkeit der Untersuchung begründbar.

Gerade Tätigkeiten und Maßnahmen im Bereich der Erwachsenenbildung sind bislang in erstaunlich geringem Maße in empirischen Untersuchungen aufgegriffen worden. Es ist jedoch meine persönliche Überzeugung, daß gerade in diesem Bereich sich bedeutsame Tätigkeitsfelder für Psychologen im Sinne einer psychologisch-pädagogischen Dienstleistung für verschiedene Bevölkerungsgruppen auf tun, die ebenso wie etwa die Therapie der eingehenden Untersuchungen ihres praktischen Nutzens bedürfen.

1.2 Eingrenzung der Fragestellung

Vor einer ausführlichen Beschreibung der Untersuchung muß jedoch betont werden, daß die vorliegende Arbeit nur einen sehr begrenzten Beitrag zu den hier aufgeworfenen Fragen zu liefern vermag; insbesondere bleiben Fragen nach der spezifischen und unterschiedlichen Wirksamkeit einzelner Variablen der verschiedenen Gruppentypen für Veränderungslernen außer Betracht.

Für diese Beschränkungen sind nicht Forschungsinteresse und -erfordernisse bestimmend, sondern arbeitsökonomische Gründe und Eingrenzungen, die mit einer als Einzelunternehmen erstellten Dissertation gegeben sind.

Da die Untersuchung vor und nach dem Training Daten erhebt, ist sie der gängigen Einteilung nach der Erfolgsforschung und nicht der Prozeßforschung zuzurechnen.

Die Trennung in Prozeß- und Erfolgsforschung z.B. in der Psychotherapieforschung ist eine Einteilung, nach der "Studien grob unterteilt werden in solche, die prinzipiell daran interessiert sind, wie die Änderungen zustande kamen - sie konzentrieren sich in erster Linie auf die Interaktion von Patient und Therapeut (d.h. auf den Prozeß) - und solche, die den Schwerpunkt auf das Therapieergebnis (d.h. auf den Erfolg) legen, um zu erfassen, welche Änderung stattgefunden hat". (LUBORSKY, 1959, S. 320-321)

Entsprechend dieser Definition ist der Verlauf der Lernprozesse in den Trainingsgruppen zwischen den Meßzeitpunkten nicht Gegenstand dieser Arbeit. Sie konzentriert sich vielmehr auf die Fragenbereiche: Haben Kurzzeittrainings gruppenspezifischer bzw. verhaltenstherapeutischer Provenienz nachweisbare Lerneffekte?

Ist das Situative Verhaltenstraining im Vergleich zu den beiden anderen Trainingstypen ein eigenständiges Trainingsverfahren?

2. Beschreibung der untersuchten Gruppentypen

Die im folgenden beschriebene Untersuchung bezieht sich auf drei verschiedene Formen von Kurztrainings, denen theoretisch deutlich divergierende Konzepte zugrunde liegen.

Jeder Gruppentyp soll zunächst noch einmal kurz beschrieben werden, Unterschiede und Gemeinsamkeiten sollen in Übersichtstabellen dargestellt werden.

2.1 Die gruppendynamische Trainingsgruppe (GT)

Das grundlegende Konzept der Trainingsgruppe und ihre methodischen Hauptprinzipien sind bereits in Teil II ausführlich beschrieben worden. In der Trainingsgruppe sind das Verhalten und die persönlichen Beziehungen der Gruppenmitglieder zueinander sowie ihre Beziehungen zum Trainer Inhalt der Kommunikation.

Die T-Gruppe ist zu kennzeichnen als

- eine Kleingruppe
- mit offener Struktur
- mit prinzipiell gleichrangigen Mitgliedern, die in interdependenten Beziehungen stehen
- die prozeßorientiert und nicht themengebunden arbeitet
- die durch die gemeinsame Analyse des aktuellen Sozialverhaltens emotionales und rationales Lernen über individuelle und Gruppenvorgänge ermöglichen will. (vgl. DÄUMLING et al., 1974, S. 61)

Gruppendynamische Lernprozesse werden in Anlehnung an ein Phasenmodell von LEWIN dreiphasig konzipiert als "unfreezing", "change" und "refreezing".

Das Lernen selbst ist als Erfahrungslernen im Hier-und-Jetzt zu kennzeichnen.

2.2 Das Situative Verhaltenstraining (SVT)

Das Situative Verhaltenstraining ist ein methodenkombiniertes Trainingsverfahren, das die Modifikation von Verhaltensweisen auf der Basis der innerhalb des gruppendynamischen Prozesses erlebten bzw. aktualisierten Verhaltensschwierigkeiten angezielt.

Es verbindet gruppendynamische Arbeitsprinzipien, die Bedeutung der interpersonellen Beziehungen und die emotionale Intensität der Trainingsgruppe mit lerntheoretisch fundierten systematischen Änderungstechniken, die Lernen auf allen drei Lernebenen: emotional, kognitiv und aktional fördern.

Ereignisse und Probleme aus dem Interaktionszusammenhang des Hier-und-Jetzt werden in der Analyse und in den Änderungsschritten verknüpft mit dem allgemeinen Lebenszusammenhang der Teilnehmer.

Im Lern- und Erfahrungsraum der Gruppe wird situativ alltagsrelevantes Verhalten ansatzweise eingeübt. Über gemeinsame Transferplanungen wird die Generalisierung auf andere Situationen vorbereitet.

Individuelle Lernprozesse lassen sich in vier Phasen einteilen: Motivierung und Diagnose, Induktion von Lernprozessen, Aufrechterhaltung des Gelernten und Generalisierung.

2.3 Das Verhaltenstraining (VT)

Dieser Gruppentyp bezieht seine Arbeitsprinzipien im wesentlichen aus dem Interventionsrepertoire der verschiedenen verhaltenstherapeutischen Methoden, in diesem Fall insbesondere aus dem Selbstsicherheitstraining, Verhaltensübungen (behavior rehearsal) und Rollenspielen.

Die Gruppe arbeitet verhaltenszentriert an den Defiziten der einzelnen Teilnehmer. Gründliche Verhaltensanalysen werden erstellt, das Verhalten wird in einzelne Verhaltensaspekte zerlegt, in Rollenspielen und durch

andere Verhaltensübungen modifiziert unter Vernachlässigung gruppendynamisch-interaktioneller Aspekte.

Der Schwerpunkt des Lernens ist ausgerichtet auf das sog. Da-und-Dort, d.h. thematisiert werden Situationen und Verhalten aus dem Privatleben der Teilnehmer. Hier-und-Jetzt-Erfahrungen sind demgegenüber weniger bedeutsam. Insbesondere die Beziehungen der Teilnehmer untereinander und zum Trainer werden nicht zu Inhalten des Lerngeschehens. Feedbackprozesse laufen ebenfalls sehr verhaltensnah ab.

2.4 Gemeinsamkeiten der drei Gruppentypen

2.4.1 Gemeinsamkeiten in der Durchführung der drei Gruppen

Die folgende Tabelle stellt zusammen, in welchen Punkten es Gemeinsamkeiten in der Durchführung der drei Gruppentypen gab:

Tabelle Nr. 7: Gemeinsamkeiten in der Durchführung der drei Gruppentypen

Strukturmerkmale

Organisation und äußeres Arrangement:	Durchführung als Wochenend-training in einer Tagungsstätte ohne gemeinsame Unterkunft und Verpflegung, 4 - 5 Gruppensitzungen pro Tag
---------------------------------------	---

Strukturmerkmale

Zeitdauer:	drei Tage, insgesamt 14 Gruppensitzungen, zusätzlich zwei Testsitzungen
Gruppengröße:	9 - 14 Teilnehmer
Teilnehmer:	in den Gruppen A ₁ , B ₁ , C ₁ Psychologiestudenten im 5. und 6. Semester, in den Gruppen A ₂ , B ₂ , C ₂ Teilnehmer an Maßnahmen der Familienbildung
Vorgabe eines Trainers pro Gruppe:	Jeder Trainer war in seiner Methode (Gruppendynamik, Verhaltenstherapie und Gruppendynamik, Verhaltenstherapie) ausgebildet und in der Arbeit mit Gruppen erfahren.
Ziele:	Erweiterung der sozialen Kompetenz im Äußern von Gefühlen, im Umgang mit anderen (Kontaktbereich) und im Bereich Selbstsicherheit.

2.4.2 Trainingsziele

Als übergreifende Zielvorstellung sowohl des Verhaltenstrainings als auch gruppendynamischer Trainingsveranstaltungen kann die Erweiterung der sozialen Kompetenz beschrieben werden.

Dieses Konstrukt von zunächst sehr hohem Allgemeingrad betrifft nicht nur die Verhaltensebene bestimmter Fertigkeiten, sondern ebenso Einstellungen, Wissen und Kenntnisse über soziale Situationen, Wahrnehmungsfertigkeiten, Selbstsicherheit und Selbstbild eines Menschen etc.

Jedes Training muß zwangsläufig eine Auswahl treffen. Zwischen den Trainern wurden als gemeinsame Zielbereiche solche Aspekte sozialer Kompetenz abgesprochen, die sowohl im Trainingsbereich der Verhaltenstherapie (vgl. LAZARUS, 1973, KANFER und PHILLIPS, 1970, SOMMER und ERNST, 1977) als auch in Zielkatalogen der Gruppendynamik zu finden sind (vgl. DÄUMLING et al., 1974, FRITZ, 1974, FITTKAU, WOLF und SCHULZ VON THUN, 1974, SADER et al., 1976).

Folgende Verhaltensbereiche wurden auch im Blick auf die Trainingspopulation als wichtig angesehen:

Gelassenheit und Selbstsicherheit in sozialen Situationen:

- Frei werden von Ängsten und Hemmungen
- Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl
- Öffentliche Beachtung ertragen
- Eigene Bedürfnisse und Interessen vertreten und realisieren können

Aufnehmen und Aufrechterhalten von Kontakten:

- Zugehen können auf andere
- Sensibilisierung von sozialen Wahrnehmungsfähigkeiten
- Beziehungen aufnehmen, klären und vertiefen können
- andere unterstützen können

Offener Ausdruck von Gefühlen:

- Eigene emotionale Befindlichkeiten wahrnehmen und angemessen mitteilen können
- Verbale und nonverbale Kommunikationsfertigkeiten verbessern
- Feedback geben und selbst verwerten können
- Beziehungsprobleme metakommunikativ klären können.

Die Relevanz dieser Zielbereiche ist begründbar mit den in unserer Gesellschaft weit verbreiteten Ängsten und Unsicherheiten in sozialen Situationen, mit Schwierigkeiten im Kontaktbereich und im Umgang von Gefühlen.

2.5 Unterschiede zwischen den drei Gruppentypen

Die folgende Tabelle gibt stichwortartig eine vergleichende Übersicht über Unterschiede zwischen den drei Gruppentypen.

Durch die knappe Darstellungsform sind manche Unterschiede überpointiert. Die Tabelle zeigt jedoch die Konzeptvorstellungen und die Arbeitsweise der drei an dieser Untersuchung beteiligten Trainer auf.

Überschneidungen und Mischformen können sich ansonsten in der Praxis je nach Interventions-technik des Trainers und nach den Eigenarten und dem spezifischen Verlauf einer Gruppe ergeben.

Tabelle Nr. 8: Unterschiede zwischen den drei Gruppentypen

Theoretischer Bezugsrahmen		
T-Gruppe	SVT	VT
Gruppendynamische Arbeitsprinzipien und theoretische Konzepte wie von NTL entwickelt	Gruppendynamische Prinzipien und lerntheoretisch fundierte Techniken zur Verhaltensmodifikation	Lerntheorien und das Methodenrepertoire der Verhaltenstherapie

Orientierung

Orientierung am gruppendynami- schen Prozeß und an den Beziehun- gen der Gruppen- mitglieder un- tereinander	Orientierung am gruppendynami- schen Prozeß und an den darin sichtbar werden- den Verhaltens- problemen der Teilnehmer	Problemorientie- rung in bezug auf das Verhalten der Teilnehmer außer- halb der Gruppe
--	---	--

Grad an Strukturierung in der Anfangssituation

geringes Maß an Vorstrukturie- rung (unfreezing)	mittleres Maß an Struktur durch mehr Informations- vorgabe	mittlerer bis hohe Grad an Strukturie- rung durch Vorgabe von Informationen und methodischen Schritten
---	---	---

Datenquellen, Aufgaben und Problemstellungen

aktuelle, grup- peninterne Ver- haltensdaten, in- dividuelle und Gruppenprobleme im Rahmen der Interaktion der Gruppe	aktuelle, grup- peninterne Ver- haltensdaten und problembezogene Daten aus dem Alltagsleben der Teilnehmer	Daten von außer- halb der Gruppe, aus dem Alltags- leben der Teil- nehmer
--	--	---

Schwerpunkte auf den Lernebenen kognitiv,
emotional, verhaltensmäßig

emotionale Lern- ebene, Selbst- und Fremdwahr- nehmung	gruppenbezogene Verhaltensebene	allgemeine Verhal- tensebene
---	------------------------------------	---------------------------------

Lernformen

interpersonel- les Feedback und unsystema- tisches Experi- mentieren mit neuem Verhalten	interpersonel- les Feedback, Verhaltensana- lyse und syste- matisches Ein- üben von Ver- haltensalterna- tiven durch Tech- niken der Verhal- tensmodifikation	gründliche Verhal- tensanalyse, Än- derungsplanung und systematisches Ein- üben von Zielver- halten durch Tech- niken der Verhal- tensmodifikation
---	--	---

Teilnehmerverhalten

hoher Grad an emotionaler Be- teiligung und persönlicher Be- troffenheit	hoher bis mittle- rer Grad an emo- tionaler Beteili- gung und persönli- cher Betroffen- heit, sachliches Engagement bei Verhaltensübungen	niedriges emotio- nales Engagement, stärkeres Engage- ment auf sachliche Problemlösungen im Verhaltensbereich
--	--	--

Trainerverhalten

eher zurückhaltend, wenig direktiv, Interventionen auf Gruppen- und Individualebene, Steuerung durch Feedback und interpretative Interventionen	stärkeres Maß an Direktivität und Steuerung, Interventionen zum gruppenspezifischen Prozeß und zur Durchführung von Verhaltensübungen	hohes Maß an Aktivität und direkter Steuerung bei Verhaltensanalyse und Verhaltensmodifikation
---	---	--

Schlüsselfragen

Was geschieht im Hier-und-Jetzt, auf Gruppenebene und auf der Ebene des individuellen Erlebens?	Was geschieht im Hier-und-Jetzt? Welche Relevanz hat dies für das Alltagsleben der Teilnehmer? Wie können situativ entstandene Lernziele durch systematisches Verhaltenstraining angesprochen werden?	Welche Probleme und Schwierigkeiten hat der einzelne in seinem Alltagsleben? Was kann er durch Verhaltensmodifikation daran ändern?
---	---	---

Ziele

Gruppe als soziales System, funktionsfähige, sich selbst steuernde Gruppe, Erweiterung der sozialen Kompetenz durch gruppenbezogene Erfahrungen und individuelles Experimentieren mit neuem Verhalten	Erweiterung der sozialen Kompetenz, funktionsfähige Gruppe, die durch gruppenbezogene Erfahrungen systematisches situatives Verhaltenstraining ermöglicht	Beseitigung und Reduktion individueller Verhaltensprobleme, Erweiterung der sozialen Kompetenz durch Anwendung von Verhaltensmodifikationstechniken
---	---	---

3. Entwicklung und Präzisierung der Untersuchungsfragen und Hypothesen

3.1 Teiluntersuchung I: Vergleich der drei Gruppentypen

Gegenstand dieser Untersuchung sind drei verschiedene Typen von Trainings mit unterschiedlicher Ausrichtung, wie im vorherigen Abschnitt beschrieben. Alle drei Gruppentypen wurden mit je zwei Gruppen als sog. Intensivtrainings von dreitägiger Dauer durchgeführt, und zwar von drei verschiedenen Trainern mit unterschiedlicher Ausbildung.

Gruppendynamische Trainings von diesem zeitlichen Umfang finden erst in jüngster Zeit eine zunehmende Verbreitung in verschiedenen Bildungseinrichtungen der berufsbezogenen Erwachsenenbildung, an Hochschulen als Block-

kurse und Wochenendseminare, im Bereich der Familienbildung und bei privaten Weiterbildungsinstituten. Sie beanspruchen, den Teilnehmern Möglichkeiten zur persönlichen Weiterentwicklung, zur Selbsterfahrung in Gruppen und zur Bearbeitung persönlicher Schwierigkeiten und Verhaltensprobleme zu bieten.

Es stellt sich somit die Frage, ob Trainings von vergleichsweise kurzer Dauer überhaupt nachweisbare Effekte hervorrufen, und wenn ja, ob diese Effekte dauerhaft sind.

Die erste Untersuchungsfrage lautet daher:

Führen Kurztrainings von dreitägiger Dauer zu nachweisbaren Effekten bei den Teilnehmern?

Die Zeitvariable der hier untersuchten Gruppen wird im wesentlichen begründet mit der in der Realität vorfindbaren Verbreitung von Kurztrainings.

Die meisten Untersuchungen zur Gruppendynamik beziehen sich bislang auf gruppendynamische Laboratorien von einer Gesamtdauer zwischen 6 und 14 Tagen, wobei die Trainingsgruppe als eine spezifische Untereinheit des Laboratoriums anzusehen ist. Die Auswirkungen der Zeitvariablen sind in bezug auf Trainings von drei Tagen Dauer meines Wissens bislang kaum untersucht.

Da in Laboratorien neben den Trainingsgruppen andere Veranstaltungen stattfinden (Intergruppensitzungen, Plenumsveranstaltungen, spezielle Übungsgruppen, Transfergruppen etc.), entfallen auf die Trainingsgruppe erfahrungsgemäß je nach Trainingskonzeption 12 - 30 Arbeitseinheiten von 1 1/2 - 2stündiger Dauer.

Bei diesem Vergleich wäre ein Training, das ausschließlich in Trainingsgruppenform arbeitet, mit einem zeitlichen Umfang von drei Tagen und etwa 15 Arbeitseinheiten zu rechtfertigen im Hinblick auf zu erwartende Lerneffekte, die auf die Trainingsgruppe zurückgeführt werden.

Die faktischen Begründungen für Kurztrainings sind jedoch in ihren kostenmäßigen und zeitökonomischen Vorteilen zu suchen.

Die von LIEBERMAN, YALOM und MILES (1973) untersuchten 10 verschiedenen Gruppentypen wurden ebenfalls mit einem vergleichbaren zeitlichen Umfang von 30 Stunden, aufgeteilt in Arbeitseinheiten unterschiedlicher Länge, durchgeführt.

Zu Untersuchungsfrage 2:

Sind die durch das Training hervorgerufenen Veränderungen bei den Teilnehmern von Dauer, d.h. lassen sie sich drei Monate nach dem Training noch nachweisen?

Anders als manche Encountergruppen, die lediglich Erfahrungen um ihrer selbst willen, neue Möglichkeiten der sinnlichen Selbst- und Fremderfahrung und tiefes emotionales Erleben induzieren wollen, beanspruchen gruppendynamische Trainings ebenso wie Verhaltenstrainings, stabile und dauerhafte Veränderungen im Erleben und Verhalten ihrer Teilnehmer hervorrufen zu können.

Ausgehend von der Hypothese, daß Kurztrainings überhaupt Wirkungen erzielen, soll in dieser Untersuchung geprüft werden, ob Langzeitwirkungen drei Monate nach den Trainings feststellbar sind.

Zu diesem Problem existieren bislang allgemein zwei umstrittene Hypothesen:

- Es ist nach einigen Monaten mit einem "Fading-out-Effekt" zu rechnen, d.h.⁴ das Training war zwar unmittelbar wirksam, die Effekte verblassen aber im normalen Alltag wieder.
- Die Erfahrungen im Training führen zu längerfristigen Lernprozessen, die nicht unmittelbar nach dem Training, sondern erst nach einem gewissen Zeitraum sich voll auswirken. Demgemäß führt eine Messung nach 2 - 6 Monaten zu deutlicheren Veränderungseffekten als unmittelbar nach dem Training.

Die Fragen 1 und 2 sind dem gegenwärtigen Erkenntnisstand entsprechend als Erkundungsfragen anzusehen.

Von den in dieser Arbeit untersuchten drei Gruppentypen ist die klassische gruppendynamische Trainingsgruppe das bekannteste und am meisten praktizierte Verfahren.

Verhaltenstrainings in Gruppen sind demgegenüber jüngeren Entwicklungsstands, sie befinden sich gewissermaßen noch im Zustand der Erprobung (vgl. Teil III, Punkt 9).

Das methodenkombinierte Gruppenverfahren, das Situative Verhaltenstraining, ist eine Weiterentwicklung des erstgenannten Typs. Es muß ebenfalls als noch im Zustand der Entwicklung und Erprobung befindlich bezeichnet werden.

Allen drei Trainingstypen liegen theoretisch und methodisch deutlich divergierende Konzepte zugrunde. In dieser Untersuchung inter-

essiert vor allem, ob es sich bei den drei beschriebenen Verfahren um empirisch unterscheidbare Konzepte handelt, insbesondere ob das Situative Verhaltenstraining im Vergleich mit den beiden anderen Gruppentypen als eigenständiges Trainingsverfahren gelten kann.

Die Untersuchungsfrage 3 lautet daher:

Handelt es sich bei den drei beschriebenen Gruppentypen, die gruppendynamische Trainingsgruppe, das methodenkombinierte Situative Verhaltenstraining und das reine Verhaltenstraining um empirisch unterscheidbare Gruppenkonzepte?

Der methodenkombinierte Trainingstyp, das Situative Verhaltenstraining, wurde aus den Mängeln der klassischen Trainingsgruppe, aus der Praxis und aus theoretisch abgeleiteten Optimierungsansätzen entwickelt. Er intendiert vor allem, Lernprozesse im gruppendynamischen Training zu systematisieren und zu optimieren durch Techniken der Verhaltensmodifikation. Daraus ergibt sich die Frage, ob sich Hinweise auf eine größere Effektivität dieses Trainingstyps im Vergleich mit den beiden anderen finden lassen.

Die höhere Effektivität kann aufgrund der in die Konzeption des Situativen Verhaltenstrainings eingegangenen Optimierungsansätze erwartet werden.

Untersuchungsfrage 4 heißt daher:

Lassen sich aus den erhobenen Daten Hinweise für eine höhere Wirksamkeit des SVT im Sinne dauerhafter Lerneffekte finden?

Diese Frage kann zum gegenwärtigen Zeitpunkt ebenfalls nur als Erkundungsfrage gestellt werden. Hypothesenprüfende Entscheidungsexperimente müssen späteren Folgeuntersuchungen vorbehalten bleiben.

3.2 Teiluntersuchung II: Entwicklung eines Untersuchungsinstruments als Quasi-Verhaltenstest

In allen drei Gruppen geht es um Lerneffekte im Sinne der Erweiterung der sozialen Kompetenz. Hierunter wird verstanden "die Verfügbarkeit und angemessene Anwendung von Verhaltensweisen (motorischen, kognitiven und emotionalen) zur effektiven Auseinandersetzung mit konkreten Lebenssituationen, die für das Individuum und/oder seine Umwelt relevant sind". (SOMMER, 1977, S. 75)

Um zu prüfen, ob Lernen in diesem Bereich stattgefunden hat, wären Verhaltenstests, die sozial kompetentes Verhalten in verschiedenen Situationen messen würden, wünschenswert.

Da die Konstruktion solcher Prüfsituationen mit einem diese Untersuchung bei weitem übersteigenden Aufwand verbunden wäre, wurde nach einer anderen Möglichkeit gesucht.

Ein verhaltensnaher Quasi-Verhaltensfragebogen wurde daher in Anlehnung an einen von ARMISTEAD (1968) entwickelten Test sozialer Fertigkeiten in Alltagssituationen konstruiert.

In diesem Fragebogen werden in schriftlicher Form verschiedene soziale Situationen in Kurzbeschreibungen vorgegeben. Die Versuchspersonen werden gebeten, sich möglichst genau

in die Situation hineinzusetzen und ihre wörtlichen Reaktionen genau aufzuschreiben.

Beispiel:

Sie sind müde und ausgesprochen schlechter Laune und möchten das ihrem Partner verständlich machen.

Sie sagen: "....."

(zur Konstruktion des Verhaltenstests s. S. 236)

Die Brauchbarkeit dieses Instruments zur Erfassung von sozialen Kompetenzen in bezug auf die drei Verhaltensbereiche Selbstsicherheit, Kontaktverhalten und offenes Äußern von Gefühlen wurde durch eine Faktorenanalyse untersucht.

Untersuchungsfrage 5:

Wie brauchbar ist der Verhaltenstest von seiner Faktorenstruktur her, um sozial kompetentes Verhalten (möglichst angenähert an reale Reaktionen) zu erfassen?

3.3 Teiluntersuchung III: Beurteilung des Trainings und des Trainingserfolgs durch die Teilnehmer

Personenzentriertes Erfahrungslernen, wie es in Trainings geschieht, bedeutet Veränderungen der beteiligten Personen.

Ein Untersuchungskonzept, das die Teilnehmer ausschließlich über "objektive" Testdatenerhebungen zu Objekten der Untersuchung machte und lediglich an Punktwerten auf Testskalen interessiert wäre, würde dem Untersuchungsgegenstand nicht adäquat sein und ihm nicht gerecht werden.

Die Teilnehmer sollen daher als beteiligte Subjekte des Geschehens ernst genommen und befragt werden, wie sie selbst den Einfluß des Trainings auf ihr Verhalten einschätzen und bewerten.

Dieses Vorgehen wird auch von DÄUMLING et al. (1974) als sehr phänomennahe konkrete Befragung für Trainingsuntersuchungen empfohlen. Ein solches Vorgehen bedeutet "Anerkennung der aktiven Reflexivität des Subjekts". (GROEBEN, 1975, S. 19)

Untersuchungsfrage 6 heißt daher:

Wie beurteilen die Teilnehmer selbst nach drei Monaten ihren Lernerfolg durch das Training?

Die meisten, unmittelbar am Ende eines Trainings erfragten Beurteilungen des Trainingserfolgs zeigen einen hohen Grad an Zufriedenheit und Zustimmung. Uns interessiert jedoch mehr, wie die Beurteilung des Trainings und vor allem des Trainingstransfers nach drei Monaten aussieht, da ein Teilnehmer zum Erfolg des Trainings erst nach einer Transferphase Aussagen machen kann.

3.4 Zusammenfassung der Untersuchungsfragen und zugrunde liegende Annahmen

Die vorliegende Arbeit versucht, als Feldstudie Erkundungsfragen im Hinblick auf drei verschiedene Gruppentypen, die gruppendynamische Trainingsgruppe, die methodenkombinierte Situative Verhaltenstraining und das Verhaltenstraining zu beantworten.

Alle drei Gruppentypen wurden als Kurztraining von drei Tagen Dauer mit je zwei Gruppen von

9 - 14 Teilnehmern und einem in seiner Methode erfahrenen Trainer durchgeführt.

Die Untersuchung gliedert sich in drei Teiluntersuchungen:

Teiluntersuchung I

Untersuchungsfrage 1:

Führen Kurztrainings von dreitägiger Dauer zu nachweisbaren Effekten bei den Teilnehmern?

Untersuchungsfrage 2:

Sind die durch das Training hervorgerufenen Veränderungen bei den Teilnehmern von Dauer, d.h. lassen sie sich drei Monate nach dem Training noch nachweisen?

Untersuchungsfrage 3:

Handelt es sich bei den beschriebenen drei Gruppentypen, die gruppenspezifische Trainingsgruppe, das methodenkombinierte Situative Verhaltenstraining und das reine Verhaltenstraining um empirisch unterscheidbare Gruppenkonzepte?

Untersuchungsfrage 4:

Lassen sich aus den erhobenen Daten Hinweise für eine höhere Wirksamkeit des Situativen Verhaltenstrainings im Sinne dauerhafter Lerneffekte finden?

Teiluntersuchung II

Untersuchungsfrage 5:

Wie brauchbar ist der für diese Untersuchung entwickelte Verhaltenstest von seiner Faktoren-

struktur her, um sozial kompetentes Verhalten möglichst angenähert an reale Reaktionen zu erfassen?

Teiluntersuchung III

Untersuchungsfrage 6:

Wie beurteilen die Teilnehmer selbst nach drei Monaten ihren Lernerfolg durch das Training?

Entsprechend dem Erkundungscharakter dieser Felduntersuchung sollen keine expliziten Hypothesen formuliert werden, über die die Ergebnisse zu entscheiden hätten. Dennoch lagen der Untersuchung natürlich hypothetische Erwartungen über die Ergebnisse zugrunde: Erwartet wurde eine relative Überlegenheit des SVT im Vergleich mit den beiden anderen Trainingstypen, da dieses Trainingsverfahren sowohl die Vorteile des Typs GT (günstiges Lernmedium durch spezifisch gruppensdynamische Faktoren), als auch die des VT (expliziter Bezug zum Verhalten und systematisches Verhaltenstraining) umfaßt. Diese Erwartung betrifft sowohl den Testzeitpunkt T_2 als auch T_3 . In bezug auf Langzeiteffekte wurden vom VT und vom SVT bessere Wirkungen erwartet als vom Trainingstyp GT.

4. Untersuchungsplan

4.1 Allgemeiner Untersuchungsplan

Die Untersuchung wurde von Mai bis Dezember 1976 am Psychologischen Institut der Universität Münster und im Anna-Krückmann-Haus, einer Münsteraner Familienbildungsstätte,

durchgeführt, und zwar mit 61 Teilnehmern an insgesamt 6 Trainingsgruppen.

Je zwei Gruppen erhielten ein Training vom Typ GT, SVT und VT.

Die Gruppen A_1 , B_1 und C_1 bestanden aus 33 Psychologiestudenten¹⁾ des 5. und 6. Semesters, die im Rahmen eines Seminars "Einführung in die Gruppendynamik" an den Trainings teilnahmen.

Die Gruppen A_2 , B_2 , C_2 bestanden aus insgesamt 28 Teilnehmern, die sich im Rahmen des Bildungsprogramms des Anna-Krückmann-Hauses zu den Trainings angemeldet hatten.

Die Gruppen wurden zu drei verschiedenen Testzeitpunkten untersucht, und zwar: Testzeitpunkt T_1 unmittelbar vor der ersten Trainingssitzung, Testzeitpunkt T_2 unmittelbar nach dem Training und nochmals drei Monate später (T_3). Die Nachbefragung wurde per Postversand durchgeführt, die beiden anderen Untersuchungen als Gruppentestsitzungen.

Tabelle Nr. 9: Darstellung des Untersuchungsplans

Gruppentyp	SVT		GT		VT	
Vortest	Gruppe	Gruppe	Gruppe	Gruppe	Gruppe	Gruppe
T_1	A_1 n = 12	A_2 n = 9	B_1 n = 10	B_2 n = 11	C_1 n = 10	C_2 n = 8
Trainingsphase						
Nachtest	A_1	A_2	B_1	B_2	C_1	C_2
T_2	n = 12	n = 9	n = 10	n = 11	n = 10	n = 8
Transferphase, Zwischenzeit von 3 Monaten						
Nachtest	A_1	A_2	B_1	B_2	C_1	C_2
T_3	n = 12	n = 9	n = 10	n = 9	n = 10	n = 8

Abkürzungen:

- SVT - Trainingsgruppe mit Situativem Verhaltenstraining
- GT - klassische gruppendynamische Trainingsgruppe
- VT - Trainingsgruppe als reines Verhaltenstraining

4.2 Datenerhebung

Die Daten wurden durch schriftliche Befragung der Gruppenteilnehmer erhoben, und zwar, wie aus dem Untersuchungsplan ersichtlich, zu drei verschiedenen Zeitpunkten vor und nach dem Training.

Eine einheitliche Testinstruktion wurde mündlich vom jeweiligen Gruppentrainer gegeben, der ebenfalls aus organisatorischen Gründen das Verteilen und Einsammeln der Fragebögen besorgte.

Wie vorher angekündigt, wurden alle Teilnehmer nach Ablauf von drei Monaten von mir angeschrieben und um ein nochmaliges Ausfüllen der Testbögen und um Beantwortung einiger zusätzlicher Fragen gebeten. (zum Ablauf der Untersuchung s. Punkt 6)

4.3 Angaben zu den Gruppenteilnehmern

4.3.1 Soziographische Daten

Wie bereits erwähnt, bestand die Hälfte der Untersuchungsgruppe aus Psychologiestudenten im 5. und 6. Semester in der klinischen Ausbildung, die im Rahmen einer Wahlveranstaltung

1) (von S. 225)

Die Trainingsgruppe B₁ bestand zwar aus 11 Teilnehmern, ein Teilnehmer weigerte sich jedoch, die Fragebögen auszufüllen, so daß sich die Zahl der untersuchten Versuchspersonen auf n = 60 reduzierte.

an einem Seminar "Einführung in die Gruppendynamik" teilnahmen. Die 33 Studenten wurden nach der Vorbesprechung durch Losverfahren auf die drei Gruppen A₁, B₁ und C₁ verteilt.

Die übrigen 28 Teilnehmer hatten sich aufgrund der Trainingsausschreibungen im Kursprogramm des Anna-Krückmann-Hauses (AKH) zu den Wochenendveranstaltungen angemeldet.

Sie wurden bei ihrer Anmeldung schriftlich und mündlich über die geplante Untersuchung informiert und um ihr Einverständnis und ihre Mitarbeit gebeten.

Soziographische Daten der Teilnehmergruppen sind aus den folgenden Tabellen ersichtlich.

Tabelle Nr. 10: Soziographische Daten der Studentenstichprobe

Gruppe	A ₁	B ₁	C ₁	insgesamt
n =	12	10	10	32
Geschlecht				
Männlich:	m = 4	m = 4	m = 3	m = 11
Weiblich:	w = 8	w = 6	w = 7	w = 21
Durchschn.- Alter 1)	28 J.	25,6 J.	25,2 J.	26,4 J.
Beruf	Studenten			

Abkürzungen: m = männlich
w = weiblich

Das verhältnismäßig hohe Durchschnittsalter der Studenten kommt in allen drei Gruppen durch einige ältere Studierende zwischen 20 und 40 Jahren zustande.

Tabelle Nr. 11: Soziographische Daten der Teilnehmer des Anna-Krückenmann-Hauses

Gruppe	A ₂	B ₂	C ₂	insgesamt
n =	9	11	8	28
Geschlecht				
Männlich:	m = 4	m = 4	m = 4	m = 12
Weiblich:	w = 5	w = 7	w = 4	w = 16
Durchschn.-Alter	27,6 J.	32,5 J.	28,6 J.	29,8 J.
Berufe:				
Soziale Berufe	3	3	2	8
Kaufmänn.-Techn. Ber.	2	1	2	5
Hausfrauen	1	1	1	3
Schüler	1	-	1	2
Studenten	1	4	1	6
Sonstige Berufe	1	2	1	4
				28

Insgesamt hat die zweite Stichprobe ein höheres Durchschnittsalter als die Studentengruppen. Das Verhältnis von männlichen und weiblichen Teilnehmern zueinander ist ebenfalls ausgewogener als bei den Studenten.

4.3.2 Stichprobenauswahl und Subjektrepräsentanz

Beide Stichproben entsprechen dem Kriterium der Subjektrepräsentanz (HOLZKAMP, 1964), d.h. sowohl Studenten als auch die übrigen Teilneh-

mer des AKH sind repräsentant für Adressaten von Trainingsangeboten. In beiden Bereichen, an Hochschulen ebenso wie in der Erwachsenenbildung, finden Kurztrainings in Form von Wochenendveranstaltungen eine zunehmende Verbreitung.

4.4 Angaben zu den Trainern

Die Trainings wurden von zwei Trainern und von mir als Trainerin durchgeführt. Alle drei Trainer hatten Ausbildungen in ihren Fachrichtungen der Gruppendynamik und Verhaltenstherapie bzw. in beiden Gebieten und waren in der Arbeit mit Gruppen erfahren. Die beiden Trainer des GT und SVT verfügten jedoch über eine längere mehrjährige Berufserfahrung in der Arbeit mit Gruppen als der dritte Trainer.

Die GT-Gruppen wurden von einem Dipl.-Pädagogen geleitet, die VT-Gruppen von einem Dipl.-Psychologen, der zusätzlich als Verhaltenstherapeut besonders kompetent war für Rollenspieltechniken und Selbstsicherheitstraining. (s. KLAJE und MANN, 1975) Die beiden SVT-Gruppen wurden von mir durchgeführt, da ich entsprechend dem methodenkombinierten Ansatz Ausbildungen in beiden Gebieten habe. Unter strengen Forschungsgesichtspunkten ist diese Doppelrolle natürlich problematisch, es gab jedoch für diese Untersuchung keine andere Lösung.

Zwischen den drei Trainern gab es lediglich eine Absprache in bezug auf den Lernzielschwerpunkt Soziale Kompetenz in den drei Verhaltensbereichen Selbstsicherheit, Kontakt und offenes Aussprechen von Gefühlen.

Ansonsten arbeitete jeder nach seinem Konzept und versuchte, mit seinen Methoden das Training auf die drei Zielbereiche auszurichten.

Alle drei Trainer hatten zuvor mit vergleichbaren Studentengruppen als auch mit vergleichbaren Bildungsgruppen gearbeitet, so daß die Population ihnen in etwa vertraut war.

5. Meßmittel

5.1 Auswahlkriterien für die benutzten Instrumente

Für die Auswahl der Meßinstrumente waren folgende Gesichtspunkte maßgebend:

- Sie sollten verhaltensnah sein.
- Sie sollten Aussagen über Verhaltensbereiche der sozialen Kompetenz, wie sie im Lernzielbereich des Trainings lagen, erlauben und relevante Aspekte messen:
- Sie sollten möglichst im Bereich der Gruppendynamik oder der Verhaltenstherapie bereits erprobt sein.
- Sie sollten in bezug auf die Untersuchungsgruppe eine hinreichende Validität besitzen.
- Sie durften nicht aufwendig sein, da ansonsten durch Müdigkeit, Unlust etc. zu starke Meßfehler in die Daten eingehen würden.

Verhaltensnahe Meßinstrumente aus dem Bereich der Gruppendynamik, die für diese Untersuchung brauchbar gewesen wären, sind mir leider nicht bekannt. Im allgemeinen wird hier mit gängigen Persönlichkeitstests (vgl. z.B. die Arbeit von FENGLER, 1972, die lediglich Daten aus dem 16 PF von CATTELL benutzt) oder mit eigens konstruierten Fragebögen gearbeitet.

Der allgemeine Mangel an reliablen und validen Tests und die Dilemmata der Veränderungsmessung sollen hier nicht nochmals eigens ausgeführt werden (vgl. BASTINE, 1970, HARTIG, 1975, PETERMANN, 1977).

Zur Erfassung von Aspekten sozialer Kompetenz, wie sie im Lernzielbereich unserer Trainingstypen lagen, boten sich daher lediglich einige im Bereich der Verhaltenstherapie entwickelte und benutzte Fragebögen an. Wegen der Multidimensionalität der beteiligten Variablen erschien eine Kombination verschiedener Meßinstrumente sinnvoll. Zudem kann eine Kombination der Forderung nach zuverlässiger und gültiger Messung noch am ehesten entsprechen.

5.2 Angaben zu den einzelnen Meßinstrumenten

Insgesamt wurden zu allen drei Testzeitpunkten verwendet:

Der Unsicherheitsfragebogen (von ULLRICH-DE MUYNCK und ULLRICH)

Der U-Fragebogen ist ein Instrument der Therapiekontrolle auf der verbal-subjektiven Ebene.

Das zugrunde liegende nomologische Netz des Konstrukts Selbstunsicherheit beinhaltet die Bereiche Einstellung zu sich selbst, soziale Angst und Hemmungen und soziale Fertigkeiten.

Der standardisierte Fragebogen mißt die subjektiven Einschätzungen hinsichtlich Unsicherheit und Angst in konkreten Alltagssituationen.

Eine Faktorenanalyse, von den Autoren an 350 Patienten durchgeführt, ergab die folgenden 7 Faktoren, die die Subskalen des U-Fragebogens darstellen:

- Faktor 1 - Generelle Unsicherheit (G-Faktor)
(U₁)
- Faktor 2 - Angst vor Kritik und Fehlschlägen
(U₂)
- Faktor 3 - Angst, nein zu sagen bei unberechtigten Forderungen (U₃)
- Faktor 4 - Kontaktangst (U₄)
- Faktor 5 - Unfähigkeit zu fordern und sich durchzusetzen (U₅)
- Faktor 6 - Schuldgefühle bei assertiven Reaktionen (U₆)
- Faktor 7 - Übertriebene Rücksichtnahme und Höflichkeit ("Anständigkeit") (U₇)

Insgesamt umfaßt der Fragebogen 84 Items, die in verhaltensnaher Form als Aussagen formuliert sind und eine Selbsteinschätzung von 1 = stimmt gar nicht bis 6 = stimmt vollkommen verlangen.

Der Fragebogen ist in der Zwischenzeit veröffentlicht. Angaben über Gütekriterien fehlen aber noch.

Fragebogen zur Messung allgemeiner sozialer Angst:

Soziale Angst und Vermeidung (SAV)

Dieser Fragebogen wurde von WATSON und FRIEND (1966) entwickelt (deutsch von BAYER, unveröffentlicht). Der SAV umfaßt 28 Items der Art "Gewöhnlich bin ich Leuten gegenüber nervös, wenn ich sie nicht kenne", und die beiden Antwortmöglichkeiten Ja / Nein. Er scheint als Maß für den Kontaktbereich geeignet.

Ebenfalls von WATSON und FRIEND ist ein Fragebogen

Angst vor negativer Bewertung (ANB)

Der ANB mißt die Bedeutung von Bewertungen durch andere und die Erwartung von Negativ-einschätzungen der eigenen Person. Er kann somit als Maß für die Angst vor dem Verlust sozialer Bestätigung oder auch für Selbst-sicherheit im Kontaktbereich gelten. (deutsch von BAYER, unveröffentlicht)

30 Aussagen in der Art wie z.B. "Ich habe Angst, daß andere meine Fehler bemerken" sollen über die beiden Antwortkategorien Ja / Nein Informationen geben über das Selbstwertgefühl und die Abhängigkeit von anderen.

EPI (EYSENCK Persönlichkeitsinventar)

Der EPI mißt Extraversion - Introversion und Neurotizismus (bzw. Emotionalität) gemäß EYSENCKs Persönlichkeitstheorie.

Nach Ansicht des Autors (s. Handanweisung) ist er in jeder Untersuchung sinnvoll, bei der inter- und intrapersonelle Unterschiede eine Rolle spielen. Es existieren zwei Formen A und B (je 15 Minuten). Eine Lügenskala soll zur Auslese von Klienten mit hoher Antwort-tendenz in Richtung soziale Erwünschtheit dienen.

Der EPI wurde an einer Stichprobe von $N = 165$ geeicht. Die Retestreliabilität für die Neurotizismusskala liegt zwischen .54 und .89; die Reliabilität für die Extraversionsskala zwischen .68 und .62.

Der EPI umfaßt insgesamt 57 Fragen bezüglich des Fühlens und Handelns der Person, z.B.:

Sind Sie im allgemeinen ohne Sorgen? Ja Nein

In dieser Untersuchung wurde Form B benutzt.

Allgemeine Fragen zu den Bereichen Selbstsicherheit, Kontakt und Gefühlsäußerung

In Anlehnung an ZIMMER (1976) und Mc FALL und Mitarbeitern (1971) wurden folgende drei Fragen formuliert:

Frage 1:

Für wie selbstsicher halten Sie sich, wenn Sie sich mit anderen Menschen Ihres Alters, Geschlechts und Ihres sozialen Milieus vergleichen?

Bitte kreuzen Sie auf der folgenden Skala an:

Ich bin sicherer als:

1% 25% 50% 75% 99%

Frage 2:

Wie hoch schätzen Sie Ihre Schwierigkeiten ein, Kontakte zu schließen, d.h. von sich aus auf andere zuzugehen und sie anzusprechen und diese Kontakte weiterzuführen und zu vertiefen?

Ich habe mehr Schwierigkeiten als:

1% 25% 50% 75% 99%

Frage 3:

Wie schwer fällt es Ihnen, Ihre momentan erlebten Gefühle - positive Gefühle wie Zuneigung, Freude z.B. und negative Gefühle wie z.B. Ärger, Ablehnung - offen auszusprechen?

Ich kann meine Gefühle offener ausdrücken als:

1% 25% 50% 75% 99%

Zum Zeitpunkt T_2 und T_3 wurde entsprechend formuliert:

Verglichen mit Menschen Ihres Alters, Geschlechts und sozialen Milieus, für wie selbstsicher halten Sie sich jetzt nach dem Training?

Bei der Nachbefragung T_3 wurden zusätzlich noch einige Fragen zum Transfer und zu den Auswirkungen des Trainings in Anlehnung an ROGERS (1974) gestellt (s. Anhang S. 330).

Der Verhaltenstest

Der Verhaltenstest wurde als eine Art Quasi-Verhaltenstest in Anlehnung an einen von ARMISTEAD(1968) entwickelten Test sozialer Fertigkeiten in Alltagssituationen konstruiert.

In 15 Items werden verschiedene soziale Situationen in Kurzbeschreibungen vorgegeben, die sich beziehen auf die Verhaltensdimensionen Kontakt, Selbstsicherheit und Gefühlsäußerungen.

Die Testpersonen werden gebeten, sich möglichst genau in die beschriebenen Situationen hineinzuversetzen und ihre wörtliche Reaktion genau aufzuschreiben.

Beispiel:

Sie sind müde und ausgesprochen schlechter Laune und möchten das Ihrem Partner verständlich machen.

Sie sagen: "....."

Somit wurden die Versuchspersonen nach Beantworten des Fragebogens gebeten, ihre Reaktionen zu bewerten mit folgenden Kategorien:

- a) Dieses Verhalten wäre einfach selbstverständlich für mich.
- b) Dabei müßte ich mich etwas anstrengen, mich so zu verhalten.
- c) Es fiel mir sehr schwer, aber ich möchte mich so verhalten können.
- d) Ich würde mich gern so verhalten, könnte es aber einfach nicht.

Die intendierte Differenzierung nach Realverhalten und gewünschtem Verhalten wurde jedoch von den Versuchspersonen nicht vorgenommen. Fast ausschließlich wurde Kategorie a) angekreuzt, so daß diese Angaben nicht mit einbezogen wurden in die Datenauswertung. Zur Auswertung des Verhaltenstests wurde eine fünfstufige Auswertungsskala konstruiert. Die Antworten wurden von zwei Auswertern nach einer Auswertungstraining kategorisiert.

5.3 Exkurs: Zur Konstruktion des Verhaltens-tests

Wie bereits erwähnt, wurde als Vorbild für den Verhaltenstest ein von ARMISTEAD entwickelter Test sozialer Fertigkeiten genommen. ARMISTEAD hatte folgende Testsituation gewählt: Die Versuchspersonen erhalten von einem Tonband Kurzschilderungen von Alltagsproblemen. Sie müssen so schnell wie möglich auf diese Informationen reagieren und angeben, was sie in den betreffenden Situationen tun würden. Eine Testaufgabe lautete beispielsweise: "Ihre Eltern möchten, daß Sie mit ihnen in Urlaub fahren, doch Sie haben schon Pläne für einen Urlaub mit Freunden gemacht. Da fragen Ihre Eltern, wann die Semesterferien anfangen und wohin Sie gerne fahren würden. Was sagen Sie, ohne sie zu verletzen?" (zit. nach ARGYLE, 1972, S. 346)

ARMISTEAD ließ die ebenfalls auf Tonband aufgenommenen Antworten der Versuchspersonen von Beurteilern einschätzen und schloß aus den positiven Korrelationen zwischen den einzelnen Testaufgaben auf einen allgemeinen Faktor "Kompetenz in Alltagssituationen".

Die Aufgabenstellung schien mir übertragbar auch auf eine schriftliche Testform, ohne dabei das Ziel, eine möglichst verhaltensnahe Prüfform für kompetentes Sozialverhalten zu entwickeln, aufzugeben.

In einem ersten Versuchsschritt wurden allgemeine Alltagssituationen kurz skizziert und eine Instruktion geprüft, die die Teilnehmer aufforderte, sich möglichst genau in die in schriftlicher Form vorgestellten Situationen hineinzuversetzen und ihre Reaktionen wörtlich aufzuschreiben.

Bei dieser ersten Vorversuchsreihe zur Testform als solcher und zur Instruktion zeigte sich, daß keine der sechs Versuchspersonen Schwierigkeiten hatte, sich Situationen vorzustellen und die eigene wörtliche Reaktion aufzuschreiben. Die Teilnehmer schienen auch durch die Art der Aufgaben motiviert, die Aufgabenstellung in schriftlicher Form besaß anscheinend genügend Aufforderungscharakter, um sich in die gestellten Situationen hineinzuversetzen.

Es wurde zunächst eine Liste allgemeiner sozialer Alltagssituationen gewählt, wie sie beispielsweise in den Übungsanweisungen des ATP (Assertive Training Program) formuliert sind.

Anschließend wurde eine Reihe von Testaufgaben erstellt, die sich speziell orientierten an den Lernzielbereichen der drei Trainings: Selbstsicherheit, Aufnehmen und Aufrechterhalten von Kontakten und offenes Aussprechen von positiven und negativen Gefühlen.

Es wurden Situationen gewählt, von denen angenommen wurde, daß jeder sie in dieser oder ähnlicher Form aus dem Alltag kennt, Situationen aus dem privaten Bereich und aus dem Berufs- und Studienalltag, Situationen, die leicht vorstellbar waren und Anforderungen im Sinne der Trainingsziele Selbstsicherheit, Kontakt und Kommunikationsfertigkeiten stellten. Dabei griff ich auf eigene Erfahrungen und Alltagsbeobachtungen zurück, auf Situationsschilderungen aus Therapien und Gesprächen mit Studenten und Kursteilnehmern.

Eine von MANN und KLAJE (1975) aus 87 Therapieakten der Beratungsstelle des Psychologischen Instituts der Universität Münster erstellte Übersicht über Schwierigkeiten und Probleme der Klienten gab weitere Hinweise für relevante Situationen, ebenfalls ein von den beiden Autoren entwickeltes standardisiertes Selbstsicherheits-Trainingsprogramm für Studenten (SST-S).

Von diesen 20 Testaufgaben, die nochmals fünf Versuchspersonen vorgelegt wurden mit der Bitte, ihre verbalen Reaktionen wörtlich aufzuschreiben, wurden die 15 Aufgaben ausgewählt, die keiner Versuchsperson Schwierigkeiten in der Beantwortung bereitet hatten. Aufgaben, die nicht eindeutig schienen oder Reaktionen wie "Da würde ich nichts sagen oder machen" hervorgerufen hatten, wurden weggelassen.

Aus den Testantworten der Versuchspersonen ergaben sich bei einer inhaltsanalytischen Untersuchung bereits Differenzierungen, die für eine Bewertungsskala der Antworten des Verhaltenstests Hinweise gaben.

Als ideale Antwort wurde eine Reaktion gewertet, die Bezug nahm zur gegebenen Situation, Bezug zum Interaktionspartner aufwies (Du-Bezug) und eigene Gefühle und eigenes Erleben explizierte (Ich-Bezug).

Entsprechend diesen Kriterien wurde eine fünfstufige Auswertungsskala konstruiert, mit der alle Antworten der Versuchspersonen klassifiziert werden konnten.

Die 15 Aufgaben des Verhaltenstests ($V_1 - V_{15}$) und die dazugehörige Auswertungsskala sind im Anhang auf den Seiten 342 bis 344 und 348 zu finden.

5.4 Zum Problem der Erfolgsmessung

Ziel der Erfolgsforschung ist die Überprüfung der Effektivität bestimmter Maßnahmen unter Bezugnahme auf bestimmte ausgewählte Erfolgskriterien.

Es wird versucht nachzuweisen, daß durch bestimmte Einwirkungen zwischen Anfang und Ende der Maßnahme eine spezifische Veränderung eingetreten ist, und zwar durch Zwei-Punkt- bzw. Mehr-Punkt-Erhebungen (pre-post-design).

Die in dieser Untersuchung verwendeten Kriterienmaße, die dem Trainingsteilnehmer selbst die Aufgabe der Beurteilung zuweisen, leiden wie alle subjektiven Testverfahren an einer Reihe allgemeiner Schwächen und Fehlerrisiken.

"Fragebögen sind wie alle Selbstberichtsmaße vom Probanden nicht nur leicht zu durchschauen

und damit bewußt zu manipulieren (z.B. in Form von Simulation oder Dissimulation), sondern unterliegen auch einer Reihe von Fehlerquellen sozial-psychologischer Art. So können in die Testreaktionen eine Vielzahl unkontrollierter Faktoren einfließen, z.B. Beantwortung der Fragen unter dem Aspekt sozialer Erwünschtheit, Beeinflussung durch Anforderungscharakteristiken der Testsituation etc. Auch dürften erhebliche individuelle Unterschiede bezüglich der Bereitschaft, aber auch der Fähigkeit bestehen, Fragen über das eigene Erleben differenziert und zutreffend zu beantworten." (HARTIG, 1975, S. 51)

Trotz dieser Fehlerrisiken haben die gewählten Verfahren jedoch eine beachtenswerte Augenscheinvalidität. Der Teilnehmer selbst als betroffene Person, die Veränderungen erfahren hat, wird als erkenntnisfähiges Subjekt ernstgenommen. Dies impliziert letztlich eine andere Beziehung zwischen Versuchsleiter und Versuchspersonen. Sie werden nicht mehr als möglichst unwissentlich zu haltende und mißtrauisch auf Fälschungen hin zu betrachtende Versuchsobjekte behandelt. Vielmehr wird zwischen Versuchsleiter und Versuchspersonen eine kooperative Beziehung im Sinne gemeinsamer Erkenntnistätigkeit konstruiert. (s. hierzu auch TYLER, 1973)

Die Befragung der Betroffenen kann jedoch nur als ein Kriterium zur Bestimmung der Trainingsauswirkungen gelten. Wünschenswert wären darüber hinaus zusätzlich Erfolgskriterien (z.B. Beurteilungen von Partnern, objektive Ereignisse und unmittelbare Kontrolle durch beobachtbare Einheiten auf der Verhaltensebene).

6. Durchführung der Untersuchung

6.1 Verlaufsbeschreibung der Untersuchung

Bei der Vorbesprechung zum Seminar bzw. bei der Anmeldung im AKH waren die Teilnehmer über die geplante Untersuchung informiert worden und um ihr Einverständnis und um ihre Mitarbeit bei der Untersuchung gebeten worden.

Bis auf einen Teilnehmer aus der Studentengruppe B₁ erklärten sich alle einverstanden. (zur Information s. Anhang, S. 324)

Die Studenten wurden durch Losverfahren auf die drei Gruppen aufgeteilt.

Alle drei Trainings fanden zum gleichen Zeitpunkt im Mai 1976 statt.

Um wechselseitige Beeinflussungen der Studenten aus verschiedenen Gruppen zu vermeiden, wurden die Trainings an drei verschiedenen Orten (im Psychologischen Institut, im Anna-Krückmann-Haus und in der Akademie für Jugendfragen) in Münster durchgeführt. Die Studenten wurden außerdem gebeten, während des Wochenendtrainings möglichst keinen Kontakt mit den anderen Gruppen zu haben.

Da die Umgebung bei Trainings vermutlich ebenfalls eine Rolle spielt, wurden die Trainings im Institut bzw. in Gruppenräumen von Fortbildungsstätten durchgeführt, um dem Kriterium der Umgebungsrepräsentanz (HOLEKAMP, 1964) zu genügen.

Vor der ersten Trainingsgruppensitzung fand die Voruntersuchung statt. Die Teilnehmer erhielten in der Gruppe die Fragebögen ausgeteilt und wurden gebeten, sie auszufüllen. (Fragebögen s. Anhang S. 333ff.)

Die Voruntersuchung nahm etwa 1 1/2 Stunden in Anspruch.

Nach einer kurzen Erholungspause begann dann die Trainingsphase entsprechend den drei unterschiedlichen Trainingskonzepten. Alle Sitzungen wurden auf Tonband aufgezeichnet. Am Abend des dritten Tages wurde die letzte Sitzung für die Nachuntersuchung T_2 verwandt. Die Teilnehmer erhielten die gleichen Fragebögen wie bei T_1 .

Nach drei Monaten wurde die vor dem Training bereits angekündigte Nachuntersuchung mit den gleichen Untersuchungsinstrumenten und einigen zusätzlichen offenen Fragen (s. Anhang S. 330) durchgeführt. Jeder füllte seinen Fragebogen zu Hause aus. Säumige Teilnehmer konnten motiviert und gemahnt werden, so daß für die Gruppen A_1 , B_1 und C_1 ein 100 %iger Rücklauf der Fragebögen erreicht werden konnte.

Die Gruppen A_2 , B_2 und C_2 wurden im September 1976 durchgeführt. Das Training der Gruppe C_2 mußte wegen Terminschwierigkeiten des Trainers um zwei Wochen verschoben werden. Außerdem wurde die gesamte Trainingszeit für die Gruppe C_2 aufgeteilt in ein 1 1/2 tägliches Wochenendtraining und drei nachfolgende wöchentliche Trainingseinheiten. Die Erfahrungen mit C_1 hatten gezeigt, daß ein dreitägiges Verhaltenstraining von den Teilnehmern als Streß und "zuviel vom gleichen" erlebt wurde. Eine andere Zeitverteilung erschien uns daher günstiger, um den Teilnehmern bessere Lernbedingungen zu bieten. Alle Trainingstypen sollten so durchgeführt werden, daß die Teilnehmer am besten davon profitieren konnten. Dafür wurde der Nachteil der Veränderung der

Zeitverteilungsvariablen in Kauf genommen. Die positiven Erfahrungen des Trainers mit der Gruppe B_2 bestätigten diese Entscheidung.

Die Gruppen A_2 und B_2 fanden gleichzeitig im Anna-Krückmann-Haus statt. Da die Teilnehmer sich untereinander nicht kannten, und das Haus genügend geräumig ist, um Kontakte zwischen den Gruppen zu meiden, schien die Lösung vertretbar, beide Trainings im gleichen Haus durchzuführen, da sie ja zudem als hauseigene Bildungsveranstaltungen galten.

Nach drei Monaten erhielten alle Teilnehmer der Gruppen A_2 , B_2 und C_2 per Post den Fragebogen für die Nachuntersuchung T_3 .

Die Rücklaufquote war zunächst erheblich niedriger (etwa 60 %). Durch telefonische persönliche Nachfragen und mit der Erklärung, daß bei dieser Untersuchung jeder Fragebogen wichtig und nötig ist, konnte ich bis auf zwei Teilnehmer alle anderen Teilnehmer zum Ausfüllen und Rücksenden der Fragebögen bewegen.

6.2 Unterschiede und Besonderheiten im Verlauf der sechs Gruppen

Einige Veränderungen im Vergleich zwischen den Gruppen C_1 und C_2 (Verhaltenstraining) wurden bereits erwähnt. Gegen Ende des zweiten Trainingstages der Gruppe C_1 geriet die Gruppe in eine zunehmende Phase der Lernunlust. Die Teilnehmer äußerten, sie wären "gesättigt" von den Rollenspielen und der Arbeit an ihren Verhaltensschwierigkeiten.

Der dritte Trainingstag verlief daher nach Aussage des Trainers schleppend und mühsam.

Ein reines dreitägiges Verhaltenstraining schien für die Teilnehmer zu trocken und "überoptimiert". Daher wurde für Gruppe C₂ eine andere Zeitverteilung beschlossen. Die erste Trainingseinheit betrug 1 1/2 Tage, die drei weiteren je einen halben Tag bzw. eine Abendeinheit.

Ermüdungserscheinungen und starke Unlust wurde vom Trainer M. über die Gruppe C₂ nicht berichtet, statt dessen arbeitete die Gruppe bis zum Schluß sehr engagiert.

In Gruppe B₁ (gruppensdynamische Trainingsgruppe) gab es zunächst eine Auseinandersetzung mit dem Trainer über das Ausfüllen der Fragebögen. Ein Teilnehmer weigerte sich und suchte Solidarisierung bei den anderen, die jedoch gemäß der Absprache ihre Bögen ausfüllten und abgaben. Anschließend, als Trainer N. das Tonband anstellte, wurde das Tonbandgerät und das Ziel der Aufzeichnungen thematisiert. Der Trainer, der sich verpflichtet fühlte, Fragebögen und Tonbandbenutzung zu verteidigen, geriet in eine längere Auseinandersetzung mit den Teilnehmern, bei der es dann um seine Rolle und Autorität als Trainer ging. Trainer N. beschrieb diese Phase der Auseinandersetzung noch vor Trainingsbeginn als intensiver und ausgeprägter als in anderen Trainingsgruppen.

Unter Umständen war für diesen ersten "Schlagabtausch" auch von Bedeutung, daß Trainer N. den Studenten völlig unbekannt war, im Gegensatz zu den beiden anderen Trainern, die den Studenten vom Institut her bekannt waren.

Die Auseinandersetzung der Studenten mit ihm könnte interpretiert werden als eine Form des Kennenlernens ("testing the limits").

Nach dieser Phase konnten Trainer und Gruppe nach dem Eindruck des Trainers gut zusammenarbeiten. Man hatte "sich zusammengerauft".

Zwischen Gruppe B_1 und Gruppe B_2 gab es nach dem Erfahrungsbericht des Trainers N. noch einen weiteren Unterschied. In Gruppe B_1 wurden vorwiegend verbale gruppensdynamische Übungen praktiziert, in Gruppe B_2 hingegen vermehrt nonverbale Übungen eingesetzt, die dem Trainer angesichts der Schwierigkeiten verschiedener Teilnehmer, "an ihre Gefühle heranzukommen", indiziert schienen.

In den von mir geleiteten Gruppen erwies sich die Doppelrolle Trainerin und Zuständige für die begleitende Untersuchung als schwierig. In beiden Gruppen wurde als Frage von den Teilnehmern formuliert, ob ich an ihnen "wirklich interessiert" wäre, an den Beziehungen zu ihnen, oder ob mein Interesse lediglich den Versuchspersonen meiner Untersuchung gelte. Erst durch Erfahrungen miteinander im Verlauf der drei Tage und das von ihnen erlebte Engagement, das sie mir in Feedbacks widerspiegeln, konnte das Problem nach meinem Eindruck zumindest reduziert werden:

Die Gruppe A_1 hatte zudem starke Probleme mit einem Gruppenmitglied, das ursprünglich einer anderen Gruppe zugeteilt war, nun aber aus nicht ganz zu klärenden Gründen in Gruppe A_1 erschien, zudem noch verspätet und daher schlecht wieder weggeschickt werden konnte.

Es zeigten sich sehr bald starke Ablehnungen und Antipathien gegen Z., die auf frühere Erfahrungen mit ihr in anderen Seminaren zurückgingen, bis zu Haß- und Wutäußerungen.

Es war enorm schwierig, an den festgefahrenen Beziehungsstrukturen zu arbeiten, da auf beiden Seiten wenig Bereitschaft zur Veränderung vorhanden war und Z. sich zudem gegen die gruppensdynamische Kommunikationsnorm der Offenheit wehrte. Immer wieder kam die Gruppe in ihrem Prozeß auf die ungeklärten und belastenden Beziehungsprobleme zurück. Viel Zeit und Aufmerksamkeit wurden von gruppensdynamischen Versuchen der Beziehungserklärung, die teilweise zwischen einigen Studenten und Z. erfolgreich waren, absorbiert, so daß weitaus weniger systematisches situatives Verhaltenstraining praktiziert werden konnte als in Gruppe A₂.

Es muß nicht eigens betont werden, daß jede Trainingsgruppe in gewisser Weise auch einzigartig ist und der Trainer und die Methoden sich der Gruppe anpassen müssen und nicht umgekehrt.

6.3 Schwierigkeiten und Probleme der Datenerhebung im Training

Allgemeine Schwierigkeiten der empirischen Forschung in Trainingsveranstaltungen sind bereits in Teil II, Punkt 4.3, erörtert worden.

Bei unseren Gruppen wurde insbesondere die Messung zum Zeitpunkt T₂ von den Teilnehmern als belastend und mühsam erlebt. Sie fühlten sich nach den als sehr intensiv erlebten Tagen müde und "geschafft", z.T. noch sehr beeindruckt von dem Geschehen in der Gruppe und so stark beschäftigt mit ihren Erlebnissen, daß etliche Teilnehmer nur widerwillig und mit Anstrengung ihre Fragebögen ausfüllten.

Dies dürfte sich auf die Qualität der Daten als Meßfehler der Kategorie Instrumentation (CAMPBELL und STANLEY, 1963) ausgewirkt haben.

Auch der Testzeitpunkt T_1 unmittelbar vor Trainingsbeginn war z.T. ungünstig. "Da kommt man voller Spannungen und mit Kribbeln hierher und muß als erstes so einen langen Fragebogen ausfüllen. Das ist wie ein Hammer!" beklagte sich eine Teilnehmerin. Die Reaktivität der Kriterienmaße (HARTIG, 1975) ist als weiterer Meßfehler der Testwirkung anzusehen, der auf die interne Validität der Untersuchung einschränkend wirkt.

Eine Alternativlösung wäre eventuell eine Kürzung der Fragebögen, da der Meßzeitpunkt selbst m.E. unter Forschungsgesichtspunkten unbedingt wichtig ist für Vorher-Nachher-Vergleiche.

Bei der gegenwärtigen Problematik der wenig reliablen und validen Meßinstrumente, die oft der Grund für breit angelegte Testbatterien sind, wäre eine Datenkürzung jedoch ebenfalls mit Nachteilen im Hinblick auf den Aussagewert einer Untersuchung verbunden, so daß der Forscher oft nur vor einer Wahl zwischen mehreren Nachteilen bzw. Meßfehlern steht.

Die Doppelbelastung Trainer und Organisator der begleitenden Untersuchung (in diesem Fall gab es keine andere organisatorische Lösung) muß ebenfalls als ungünstig und als Störvariable eingeschätzt werden. Gerade innerhalb der klinischen und sozialpsychologischen Forschung ist die Gefahr von ROSENTHAL-Effekten nur allzu bekannt. Eine Trennung beider Rollen wäre gewiß vorteilhafter, wenngleich eine zusätzliche

Person oder ein Forschungsteam andere Probleme mit sich brächten; die ebenfalls Störvariablen zur Folge hätten.

Das Problem der üblichen hohen Ausfallquoten bei Nachbefragungen per Post konnte durch telefonische Bitten und persönliche Nachfragen gut aufgefangen werden.

Die Teilnehmer reagierten durchweg verständnisvoll und ließen sich motivieren. Diese Vorgehensweise ist daher für andere schriftliche Nachbefragungen zu empfehlen, auch wenn sie im Sinne der strengen Regeln des Experiments einen zusätzlichen Einfluß darstellt. Dieses zusätzliche Eingreifen läßt sich jedoch mit dem Bemühen, bei einer ohnedies kleinen Zahl von Versuchspersonen die Experimentalgruppe möglichst vollständig zu erhalten, rechtfertigen.

7. Darstellung der Befunde

7.1 Angaben zur Verarbeitung der Daten und zur statistischen Auswertung

Das Ziel der vorliegenden Untersuchung, verschiedene Gruppentypen auf ihre Unterschiedlichkeit zu prüfen, kann mit einfachen Veränderungs-messungen der Differenzen von Vorher-Nachheruntersuchungen nicht erreicht werden, sondern erfordert die Anwendung korrelationsstatistischer Verfahren, die das komplexe Geschehen der Gruppen annäherungsweise erfassen und kovariante Zusammenhänge berücksichtigen.

Das gewählte Verfahren der Diskriminanzanalyse ermöglicht, vorgegebene Gruppen auf der Basis der eingegebenen Testdaten auf ihre

Unterschiede hin zu untersuchen. In Verbindung mit den Ergebnissen wird das Verfahren noch ausführlicher beschrieben (s. Punkt 7.3.1).

Um die Anzahl der Gruppenteilnehmer pro Gruppentyp zu erhöhen, wurden A_1 und A_2 , B_1 und B_2 sowie C_1 und C_2 als jeweils eine Gruppe A, B und C¹⁾ behandelt. Der Zusammenhang der beiden Teilstichproben wurde über F-Werte untersucht (s. Punkt 7.2).

Die Rohwerte wurden folgendermaßen ermittelt: Die Skalen U_1 bis U_7 des Unsicherheitsfragebogens wurden entsprechend den Auswertungsangaben (s. Anhang S. 347) errechnet und transformiert.

Die N- und E-Werte des EPI wurden mit den Auswertungsschablonen der Handanweisung ermittelt. Die Werte des SAV und ANB wurden zu einfachen Gesamtwerten aufsummiert.

Die Prozentangaben der Fragen 1, 2 und 3 wurden wie folgt umgewandelt:

1	2	3	4	5	(Punktwert)
1%	25%	50%	75%	99%	(Prozentangaben)

Die Antworten der Versuchspersonen zu den Testaufgaben des Verhaltenstests (V-Variablen) wurden von zwei Auswertern anhand der von mir erstellten Auswertungsskala (S. Anhang S. 348) bewertet.

Mit beiden Auswertern hatte ich zunächst ein "Rater"-Training mit Übungsauswertungen gemacht.

In über 90% der gesamten Fälle waren die Einschätzungen gleich, d.h. wurden die Antworten der Versuchspersonen denselben Skalenwerten zugeordnet.

1) Gruppe A - Situatives Verhaltenstraining (SVT)
Gruppe B - Gruppendynamische Trainingsgruppe (GT)

Gruppe C - Verhaltenstraining (VT)

Bei Bewertungsdifferenzen wurde der Mittelwert der beiden Einschätzungen genommen.

Die ermittelten Rohwerte wurden auf Lochkarten übertragen und im Rechenzentrum der Universität Münster auf einer IBM 360/50 verarbeitet.

Für alle Berechnungen wurde das Programm des SPSS (Statistical Package for the Social Science, Programmversion 6, NIE et al., 1975) verwendet. Datenanpassungsprogramme an das SPSS wurden von Herrn Theo Wehner erstellt, dem ich an dieser Stelle für die Durchführung der Berechnungen und für statistische Beratung nochmals herzlich danke.

Im einzelnen wurden die Daten folgendermaßen verarbeitet:

Über Varianzanalysen wurden zunächst die Unterschiede zwischen den drei Gruppen zum Testzeitpunkt T_1 , T_2 und T_3 auf statistisch signifikante Unterschiede geprüft. Für die beiden Testzeitpunkte T_2 und T_3 wurden über alle 29 Variablen Diskriminanzanalysen und Reklassifikationsprozentsätze berechnet. Für den Verhaltenstest wurden zusätzlich getrennte Berechnungen erstellt. Für die weitere Prüfung des Untersuchungsinstruments Verhaltenstest (VF) wurden die Daten von Testzeitpunkt T_2 für eine faktorenanalytische Untersuchung benutzt. Von diesem Testzeitpunkt (unmittelbar nach dem Training) wurde angenommen, daß die Wirkungen der drei Trainingsverfahren auf die drei Gruppen die Daten am deutlichsten beeinflussen würden.

Die Faktorenanalyse wurde mittels Hauptkomponentenmethode, Rotation KAYSERs Varimax errechnet.

Die qualitativ/quantitativen Daten der zusätzlichen Fragen aus Teiluntersuchung III wurden per Hand ermittelt; die Unterschiede zwischen den Häufigkeiten der drei Gruppen wurden über χ^2 auf Gleichverteilung geprüft.

7.2 Prüfung des Zusammenhangs der beiden Stichproben

Der Zusammenhang der beiden Stichproben der Studenten und der Teilnehmer des AKH wurde über den F-Test geprüft. Der F-Wert gibt Auskunft darüber, ob die Varianzen der beiden Stichproben homogen sind. Die Prüfung der Varianz ist hier vor allem deshalb angemessen, weil ein wichtiges Kriterium multivariater Verfahren Varianz und Kovarianz darstellen. Eine 100prozentige Egalisierung der beiden Stichproben über 29 Variablen kann von vornherein nicht erwartet werden. Ungleichheiten bezüglich einiger Variablen müssen bei zwei Stichproben, die egalisiert werden, immer in Kauf genommen werden.

Als homogen erwiesen sich 23 der 29 Variablen (s. Anhang S. 352).

Dies wurde als ausreichend erachtet, um bei der weiteren Berechnung von einer Stichprobe auszugehen und die Nullhypothese (H_0 - die Varianzen der beiden Stichproben sind homogen) beizubehalten.

Die Variablen, die dem Kriterium der Varianzhomogenität bezüglich der beiden Stichproben nicht genügten, werden bei der Diskussion der Ergebnisse besonders diskutiert.

Dies sind die Variablen:

U ₁	(Subskala des Unsicherheitsfragebogens)
U ₆	(" " ")
V ₅	(Testaufgabe des Verhaltenstests)
V ₁₀	(" " ")
V ₁₃	(" " ")
V ₁₄	(" " ").

7.3 Teiluntersuchung I: Ergebnisse der Varianzanalyse

7.3.1 Darstellung der Befunde

Über einen Signifikanztest für drei unabhängige Stichproben wurde zunächst geprüft, ob die Mittelwertsunterschiede der drei Gruppen bedeutsam waren.

Die univariaten Varianzanalysen sollten zunächst Hinweise und Informationen über die Unterschiede der drei Gruppen bezüglich aller 29 Variablen liefern, und zwar für alle drei Testzeitpunkte T₁, T₂ und T₃.

Da die vorliegende Untersuchung kein Entscheidungsexperiment darstellt, sondern Erkundungscharakter hat, werden auch tendenziell signifikante Variablen (bis p = 15%) betrachtet.

Die folgende Tabelle gibt die F-Werte der signifikanten und tendenziell signifikanten Variablen wieder.

Tabelle Nr. 12: Ergebnisse der Varianzanalysen über die drei Gruppen und die drei Testzeitpunkte

Testzeitpunkt	Variable	F-Wert	Wahrscheinlichkeit p 10%	Wahrscheinlichkeit p ≤ 15% (tendenziell) ¹⁾
T ₁	V ₉	2.720	0.07%	
T ₁	V ₁₁	2.246		0.12%
T ₁	V ₁₃	2.009		0.14%
T ₁	V ₁₄	2.690	0.08%	
T ₂	U ₆	0.005	0.09%	
T ₂	N	2.798	0.06%	
T ₂	E	2.319	0.10%	
T ₂	Frage 1	2.213		0.12%
T ₂	Frage 3	1.925		0.15%
T ₂	V ₃	2.623	0.08%	
T ₂	V ₆	4.930	0.01%	
T ₂	V ₇	1.969		0.15%
T ₃	SAV	2.083		0.14%
T ₃	Frage 3	2.665	0.07%	
T ₃	V ₁	3.035	0.05%	
T ₃	V ₄	3.207	0.05%	
T ₃	V ₆	6.968	0.002%	
T ₃	V ₉	2.318	0.10%	

1) Es handelt sich jeweils um zweiseitige Wahrscheinlichkeiten.

7.3.2 Erörterung

Da die Variablen U_1 , U_6 , V_5 , V_{10} , V_{13} und V_{14} bei der Prüfung der Varianzen der beiden Teilstichproben der Studenten und der Teilnehmer des AKH dem Kriterium der Varianzhomogenität nicht genügten, werden sie aus der weiteren Diskussion ausgeschlossen.

Zum Testzeitpunkt T_1 gibt es somit lediglich bei den beiden Testaufgaben V_9 und V_{11} des Verhaltenstests tendenziell signifikante Unterschiede, beide Werte liegen jedoch über dem 5%-Niveau.

Zum Testzeitpunkt T_2 unterscheiden sich die drei Gruppen in den Werten für Neurotizismus und Extraversion.

Auszug aus Tabelle A_1 , A_2 , Anhang S. 352:
Neurotizismus

	T_1	T_2
SVT	$M = 10.19$	$M = 10.28$
GT	$M = 11.42$	$M = 12.52$
VT	$M = 12.55$	$M = 13.72$

Der Mittelwert für Neurotizismus der Gruppe SVT ist im Vergleich mit den beiden anderen Gruppen zu beiden Testzeitpunkten am niedrigsten. Er verändert sich auch am wenigsten von Testzeitpunkt T_1 bis T_2 , während die Mittelwerte der beiden übrigen Gruppen annähernd ähnlich ansteigen.

In der Tendenz ähnlich verändern sich die Werte für Extraversion, jedoch sind die Unterschiede zwischen den drei Gruppen zum Testzeitpunkt T_2 erst auf dem 10%-Niveau signifikant.

Auszug aus Tabelle A₁, A₂, Anhang S. 352:
Extraversion

	T ₁	T ₂
SVT	M = 13.05	M = 14.38
GT	M = 11.19	M = 11.57
VT	M = 13.00	M = 14.11

Der Mittelwert der Gruppe SVT zeigt die deutlichste Verbesserung, an zweiter Stelle steht die Gruppe VT, die geringste Veränderung im Bereich Extraversion zeigt die Gruppe GT. Im Vergleich der drei Gruppen kann man also sagen:

Der Neurotizismuswert der Gruppe SVT verändert sich am wenigsten, während der Extraversionswert am deutlichsten ansteigt. Die Gruppe GT zeigt einen Anstieg in der Variablen Neurotizismus um 1.09, während der Extraversionswert sich lediglich um 0.38 erhöht.

Die Gruppe VT zeigt hingegen einen deutlichen Anstieg im Neurotizismuswert und auch eine deutliche Zunahme an Extraversion.

Testaufgabe V₆ aus dem Verhaltenstest weist zum Testzeitpunkt T₂ den signifikantesten Unterschied zwischen den drei Gruppen auf. Die Gruppe SVT weist hier den höchsten Mittelwert auf (M = 4.23) im Vergleich mit den beiden anderen Gruppen, GT (M = 3.42) und VT (M = 3.55).

Interpretiert man dieses Item im Sinne eines Meßwertes für Kontaktfähigkeit und positives Selbstwertgefühl, so zeigt die Gruppe SVT hier den stärksten Effekt.

Es bestätigt die Tendenz, die auch der Extraversionswert aufzeigt.

Die Testaufgabe V_3 weist hingegen erst auf dem 8%-Niveau Unterschiede zwischen den drei Gruppen auf.

Sie kann interpretiert werden als Selbstbehauptung gegenüber unangemessenem Verhalten anderer, wobei wiederum die Gruppe SVT im Mittelwert die höchste Bewertung der Testantworten erhielt; SVT ($M = 4.00$), GT ($M = 3.26$), VT ($M = 3.6$).

Die Mittelwerte für Frage 1 (Frage nach Selbstsicherheit) und Frage 3 (Offener Ausdruck von Gefühlen) zeigen ebenfalls eine ähnliche Rangfolge der drei Gruppen.

Das SVT weist im Vergleich wiederum die günstigsten Bewertungen auf.

Ganz global lassen sich die Tendenzen in den Ergebnissen zum Testzeitpunkt T_2 folgendermaßen zusammenfassen:

In den Lernzielbereichen Selbstsicherheit, Kontakt und offenes Aussprechen von Gefühlen zeigt sich eine leichte Überlegenheit des Gruppentyps SVT vor den beiden anderen Gruppen.

Zum Testzeitpunkt T_3 unterscheiden sich die drei Gruppen tendenziell wiederum am deutlichsten bei Item V_6 und Frage 3.

Der SAV (Fragebogen Soziale Angst und Vermeidung) zeigt ebenfalls in der Tendenz Unterschiede zwischen den drei Gruppen an.

Von den 15 Testaufgaben des Verhaltenstests weisen insgesamt 4 im Wahrscheinlichkeitsbereich von unter 10% signifikante Unterschiede auf. Beim SAV ist der Mittelwert der Gruppe SVT ($M = 7.21$) fast doppelt so niedrig wie der Wert der Gruppe GT ($M = 14.00$), der Mittelwert der dritten Gruppe VT liegt dazwischen ($M = 9.11$).

Bei Frage 3 (Offener Ausdruck von Gefühlen) weist die Gruppe GT ebenfalls den niedrigsten Mittelwert auf mit $M = 2.88$, während die Mittelwerte des VT ($M = 3.50$) und SVT ($M = 3.42$) näher beieinander liegen.

Bei allen 4 Items des Verhaltenstests ergibt sich eine Bewertungsfolge der Mittelwerte, die das SVT an erster Stelle zeigen.

Das bedeutet, daß die Testantworten der Versuchspersonen aus dieser Gruppe im Mittelwert auf der Bewertungsskala am höchsten eingeschätzt wurden (s. Tabelle Nr. A₄, Anhang S. 355).

Insgesamt zeigen die varianzanalytischen Ergebnisse von T₂ und T₃ ähnliche Differenzierungen zwischen den drei Gruppen.

Die niedrigen Signifikanzniveaus verbieten jedoch weitreichende Interpretationen.

Hinzu kommt, daß ein varianzanalytisches Verfahren, das lediglich Mittelwertsdifferenzen prüft, von vornherein kritisch betrachtet werden kann.

Ein statistisches Verfahren wie die Diskriminanzanalyse, das alle Variablen gleichzeitig miteinbezieht in die Untersuchung und zusätzliche Parameter berücksichtigt, ist daher für unsere Untersuchungsfragen als angemessener zu bewerten. Die Ergebnisse der Diskriminanzanalysen sollen daher als nächstes in Verbindung mit den Untersuchungsfragen dargestellt und erörtert werden.

7.4 Ergebnisse der Diskriminanzanalysen

7.4.1 Exkurs: Das Verfahren der Diskriminanzanalyse

Das statistische Verfahren der Diskriminanzanalyse erlaubt die Untersuchung vorgegebener Gruppen auf ihre Unterschiede. Es prüft, wie weit die Gruppen durch Gewichtung einzelner Variablen so weit wie möglich voneinander zu trennen sind.

Das Grundproblem der Diskriminanzanalyse läßt sich so beschreiben:

Aus einer Anzahl Variablen $X_1 \dots X_n$, die die Unterschiedlichkeit einer bestimmten Anzahl vorgegebener Gruppen beschreiben, wird ein einziger Indikator Y durch Kombination und Gewichtung der Variablen so bestimmt, daß er in der Lage ist, eine optimale Trennung zwischen den Gruppen herbeizuführen.

Die Diskriminanzanalyse behandelt also die gegebene Gruppenzugehörigkeit von n Fällen zu einer gegebenen Anzahl von Gruppen als Satz von abhängigen Variablen und errechnet für die Anzahl m unabhängiger (diskriminierenden) Variablen orthogonale Linearkombinationen (Diskriminanzfunktionen).

Die Gewichte der diskriminierenden Variablen auf den Diskriminanzfunktionen werden so gewählt, daß die kanonischen Korrelationen¹⁾ zwischen den abhängigen und den unabhängigen Variablen maximiert werden, d.h. daß die Distanzen zwischen den Gruppen auf den Dis-

1) Die kanonische Korrelation mißt den Zusammenhang der Diskriminanzfunktion mit der jeweiligen Gruppenvariablen.

kriminanzfunktionen maximal werden und zu einer bestmöglichen Gruppentrennung führen.

Die schrittweise Diskriminanzanalyse erlaubt die Auswahl der am besten diskriminierenden unabhängigen Variablen, und zwar so, daß als erstes die Variable ausgewählt wird, die allein die beste Gruppentrennung ermöglicht.

Aus den restlichen Variablen wird danach jeweils die gewählt, die die Gruppentrennung am meisten verbessert.

Die Variablen werden so gewichtet und zusammen berechnet, daß die ermittelten Diskriminanzfunktionen orthogonal einen Raum aufspannen. In diesem Raum werden die Gruppen jeweils lokalisiert.

Die Koordinaten dieses Raumes bilden die Diskriminanzfunktionen.

Für jede Person und jede untersuchte Gruppe ist die Lage im Raum eindeutig bestimmt, und zwar durch den Wert in den Diskriminanzfunktionen.

Aus den Mittelwerten der Variablen werden die Gruppenzentroide (Vektoren der Mittelwerte) der jeweiligen Gruppen errechnet.

Die graphische Darstellung der Gruppenzentroide und der Elemente der jeweiligen Gruppen (Versuchspersonen) veranschaulicht ferner, wie nahe einzelne Personen beim entsprechenden Gruppenschwerpunkt liegen, wieviel und welche Elemente der "richtigen" Gruppe zugeordnet wurden und welche Personen u.U. besser einer anderen Gruppe angehören würden.

Die Reklassifikationsanalyse ist eine Erweiterung der Diskriminanzanalyse. Sie prüft die Zugehörigkeitswahrscheinlichkeit jeder Ver-

suchsperson in bezug auf jede der an der Untersuchung beteiligten Gruppen. Sie soll in dieser Untersuchung vor allem Aufschluß darüber bringen, ob die drei Gruppentypen GT, SVT und VT eigenständigen Charakter haben, bzw. ob sich aus dem Pool von 60 Versuchspersonen die realen Gruppen reklassifizieren lassen.

Die Reklassifikationsprozeentsätze prüfen somit die Güte der berechneten Diskriminanzanalysen durch Zuordnung (Reklassifikation) der Versuchspersonen zu den drei Gruppen.

Nach Bestimmung der Diskriminanzfunktionen wird ein sog. Territorium abgesteckt, das sich aus den Gruppenzentroiden und der Höhe der kanonischen Korrelationen ergibt.

In dieses Territorium werden nun die n Fälle (hier $n = 60$ Versuchspersonen) der (in diesem Fall drei) Gruppen eingetragen und deren BAYESSche Zugehörigkeitswahrscheinlichkeit zu den jeweiligen Gruppen errechnet.

7.4.2 Reklassifikation über alle Variablen

Für die beiden Testzeitpunkte T_2 und T_3 wurden, wie schon erwähnt, über alle 29 Variablen Diskriminanzanalysen errechnet und anschließend Reklassifikationsprozeentsätze ermittelt.

Für den Testzeitpunkt T_1 ist dieses Verfahren statistisch sinnlos, da es eine maximale Gruppentrennung erzwingt.

Für den Testzeitpunkt T_1 kann lediglich gefragt werden, ob die Differenzen der Ausgangswerte zufällig sind bzw. wie hoch die Wahrscheinlichkeit dafür ist, daß die Aufteilung in die drei Gruppen zufällig ist und die drei Stichproben aus der gleichen Grundgesamtheit stammen, statistisch gesprochen, ob die Vari-

anzen innerhalb und zwischen den Gruppen im Ablehnungsbereich für Zufallswahrscheinlichkeit liegen. Hierfür muß ein Signifikanztest für drei unabhängige Stichproben gewählt werden (in diesem Fall Varianzanalysen).

Nach der Bestimmung der Diskriminanzfunktionen wurde über alle Versuchspersonen eine Reklassifikationsanalyse gemacht, d.h. für jede Versuchsperson wurde aufgrund ihrer Lage im Territorium ermittelt, mit welcher Wahrscheinlichkeit jede Person ihrer eigenen, ursprünglichen Gruppe angehört und wie hoch die Wahrscheinlichkeit für eine andere Gruppenzugehörigkeit ist.

Die Schaubilder Nr. A₁ bis A₄ im Anhang S. 356 ff zeigen die Anordnung der Versuchspersonen im Raum und die Bereiche der drei Gruppen im Territorium.

Für die Entscheidung, ob eine Versuchsperson noch zu ihrer ursprünglichen Gruppe zu zählen ist, galt entsprechend der Strenge dieses Verfahrens ausschließlich der absolute Wahrscheinlichkeitswert.

Auch Personen, die in einem Irrtumsbereich von 5% lagen, wurden gegen ihre richtige Gruppenzugehörigkeit aus dem Prozentsatz der richtig klassifizierten Fälle ausgesondert, da vor allem die Reklassifikationsanalyse Aufschluß geben soll über die Eigenständigkeit der drei Verfahren.

Im Anhang sind auf den Seiten 360 ff. die Reklassifikationsprozentsätze für alle Versuchspersonen für die drei Gruppen SVT, GT und VT zu den beiden Testzeitpunkten zu finden.

Im weiteren Text werden die jeweiligen Gruppenwerte dokumentiert und erörtert.

Die erste Frage lautet also:

Welche Reklassifikationswerte wurden für den Testzeitpunkt T_2 (unmittelbar nach dem Training) ermittelt?

Tabelle Nr. 13: Reklassifikationsprozentsätze
 für die drei Gruppen zum Test-
 zeitpunkt T_2

Gruppe	SVT	GT	VT
SVT	<u>85,7%</u>	4,8%	9,5%
GT	9,5%	<u>90,5%</u>	0,0%
VT	16,7%	5,6%	<u>77,8%</u>

Für das SVT wurde ein Prozentsatz von 85,7% ermittelt, d.h. über 85% der Versuchspersonen dieser Gruppe konnten aufgrund der Zugehörigkeitswahrscheinlichkeit ihrer realen Gruppe zugeordnet werden.

Für das GT wurde ein noch höherer Wert von 90,5% erzielt, für das VT hingegen ein Prozentsatz von 77,8%.

Insgesamt wurden 85% aller Fälle richtig reklassifiziert.

Für den Testzeitpunkt T_3 (Nachuntersuchung nach Ablauf von drei Monaten) wurden folgende Werte ermittelt:

Tabelle Nr. 14: Reklassifikationsprozent-
sätze für die drei Gruppen
zum Testzeitpunkt T_3

Gruppe	SVT	GT	VT
SVT	<u>76,2%</u>	9,5%	14,3%
GT	23,8%	<u>57,1%</u>	19,0%
VT	22,2%	5,6%	<u>72,2%</u>

Für die Gruppe SVT ergibt sich ein Absinken des Reklassifikationswertes um 9,5%, der Prozentsatz des Trainingstyps GT sinkt jedoch sehr viel stärker von 90,5% auf 57,1%.

Für den Trainingstyp VT zeigt sich ein Absinken des Reklassifikationswertes von 77,8% auf 72,2%. Insgesamt beträgt der Prozentsatz der richtig zugeordneten Fälle 68,33%, d.h. 68% aller an der Untersuchung beteiligten Versuchspersonen konnten aufgrund ihrer Werte zum Testzeitpunkt T_3 richtig, d.h. in ihre ursprünglichen Gruppen, reklassifiziert werden.

7.4.3 Reklassifikation über den Verhaltenstest

Um einen Vergleichswert zu haben und zur weiteren Testung des für diese Untersuchung entwickelten Verhaltenstests, wurde über die 15 Testaufgaben eine gesonderte Diskriminanzanalyse und Reklassifikation gerechnet.

Da diesem Verfahren wegen der Verhaltensnähe der Aufgabenstellung für diese Untersuchung eine besondere Bedeutung zukommt, wurde gefragt, wieweit der Verhaltenstest allein die drei Gruppen zu diskriminieren vermag.

Folgende Werte wurden ermittelt:

Tabelle Nr. 15: Reklassifikationsprozent-
sätze des Verhaltenstest
zum Zeitpunkt T₂

Gruppe	SVT	GT	VT
SVT	<u>66,7%</u>	9,5%	23,8%
GT	9,5%	<u>57,1%</u>	33,3%
VT	27,8%	27,8%	<u>44,4%</u>

Tabelle Nr. 16: Reklassifikationsprozent-
sätze des Verhaltenstests
zum Zeitpunkt T₃

Gruppe	SVT	GT	VT
SVT	<u>66,7%</u>	9,5%	23,8%
GT	23,8%	<u>42,9%</u>	33,3%
VT	16,7%	5,6%	<u>77,8%</u>

Der Datenvergleich zwischen den beiden Tabellen zeigt, daß für das SVT die Reklassifikationsprozentsätze konstant bleiben, der Reklassifikationswert des GT sinkt stark ab, während sich der Prozentsatz richtig klassifizierter Fälle für das VT stark erhöht von 44,4% auf 77,8%.

7.4.4 Erörterung der Ergebnisse

Die erste Untersuchungsfrage lautete:

Führen Kurztrainings von dreitägiger Dauer zu nachweisbaren Effekten bei den Teilnehmern?

Betrachtet man die erzielten Reklassifikationsprozentsätze und geht davon aus, daß die Unter-

schiede zwischen den drei Gruppen zum Testzeitpunkt T_1 im wesentlichen unerheblich waren, so kann Untersuchungsfrage 1 aufgrund der vorliegenden Ergebnisse eindeutig bejaht werden.

Die Zugehörigkeitswahrscheinlichkeit für jede der drei Gruppen beträgt 33,33%. Diese Zufallswerte werden von jeder Gruppe weit überschritten. Das bedeutet, daß durch die drei Trainingsverfahren Effekte bewirkt werden, die sich in Form einer guten Gruppentrennung diskriminanzanalytisch aufzeigen lassen.

Dieser Effekt kann auf das "treatment" (Teilnahme an den verschiedenen Trainingsverfahren) zurückgeführt werden.

Die gruppenspezifischen Homogenisierungseffekte können nicht durch die Testwiederholung bewirkt worden sein, da alle drei Gruppen dieser Einflußgröße unterliegen und nicht angenommen werden kann, daß die Testwiederholung gruppenspezifisch diskriminierend wirkt.

Vergleicht man die Werte der Gesamtanalyse mit den Reklassifikationsprozentsätzen des Verhaltenstests, so liegen die letzteren Werte zwar insgesamt niedriger; sie können jedoch ebenfalls noch als gute, deutliche Gruppentrennung bewertet werden, da sie die Zufallswerte von 33,33% für die Zeilen und Spalten weit übersteigen.

Der Verhaltenstest allein vermag also bereits zwischen den drei Gruppen zum Testzeitpunkt T_2 zu diskriminieren, wenngleich die Gesamtwerte über alle 29 Variablen bedeutend höher sind.

Untersuchungsfrage 2 zielt ab auf die Dauerhaftigkeit der durch die Trainingsteilnahme hervorgerufenen Effekte ($T_2 - T_3$).

Vergleicht man die Reklassifikationsprozent-sätze dieser beiden Zeitpunkte, so zeigt sich hier ein anderes Bild.

Der Wert der Gruppe SVT sinkt etwas ab auf 76,2%. Er stellt aber immer noch, absolut gesehen, einen erstaunlich hohen Reklassifikationswert dar.

Dieses Ergebnis könnte daher so interpretiert werden: Die durch das Training erzielten gruppenspezifischen Lerneffekte bleiben beim Gruppentyp SVT in etwa erhalten.

Die Gruppe zeigt zum Testzeitpunkt T_3 ebenfalls noch einen starken gruppenspezifischen Homogenisierungseffekt.

Für die Gruppe GT ist ein enormes Absinken der Reklassifikationswerte um 33,4% zu verzeichnen. Dieses Ergebnis ließe sich vorsichtig interpretieren als Ausschleichen der trainingspezifischen Effekte, die zum Zeitpunkt T_2 nachweisbar waren.

Für das VT hingegen zeigt sich ein leichtes Absinken der Werte um 5,6%, d.h. die Anzahl der richtig klassifizierten Versuchspersonen sinkt von 77,8% auf 72,2%.

Auch das VT kann somit als Trainingsverfahren mit Langzeitwirkung eingestuft werden.

Frage 2 kann also für das SVT und VT aufgrund der vorliegenden Daten eindeutig bejaht werden, während die starke Verschlechterung der Werte beim Gruppentyp GT als Nachlassen der gruppenspezifischen Effekte interpretiert werden kann.

Die durch die Diskriminanzanalyse ermittelten gruppenspezifischen Effekte geben ebenfalls eine Antwort auf Untersuchungsfrage 3. Die drei Trainingsverfahren erweisen sich in den vorliegenden Daten deutlich als empirisch unterscheidbare Gruppenkonzepte.

Ohne gruppenspezifische "treatment"-Variablen wären Reklassifikationsprozentsätze im Bereich der Zufallswahrscheinlichkeit von 33,33% für jeden Gruppentyp zu erwarten gewesen.

Die Ergebnisse gehen jedoch eindeutig in Richtung auf eine größere Differenzierung der drei Gruppen über den Testzeitraum von T_2 bis zu T_3 hin. Die beiden Verfahren SVT und VT weisen zum Testzeitpunkt T_3 ähnlich hohe Werte auf. Beiden Verfahren ist gemeinsam, daß sie mit systematischen Methoden der Verhaltensmodifikation arbeiten, auf die der Langzeiteffekt zurückgeführt werden könnte.

Betrachtet man zum Vergleich noch einmal die Werte, die nur über den Verhaltenstest ermittelt wurden, so sind für das SVT und das GT ähnliche Tendenzen aufweisbar.

Der Reklassifikationswert des SVT bleibt mit 66,7% konstant, der Reklassifikationsprozentsatz des GT sinkt hingegen stark ab.

Für das VT zeigt sich dagegen eine besonders starke Verbesserung auf 77,8%.

Untersuchungsfrage 4 (Frage nach der differentiellen Wirksamkeit) könnte also folgendermaßen beantwortet werden:

Das methodenkombinierte Trainingsverfahren SVT ist in bezug auf Effekte nach drei Monaten der klassischen gruppendynamischen Trainingsgruppe (GT) stark überlegen. Der Trainings-

typ VT erzielt jedoch in der Langzeitwirkung ähnlich gute Effekte, die allerdings unmittelbar nach dem Training noch nicht so deutlich nachweisbar waren.

Insgesamt bestätigen die vorliegenden Ergebnisse der Diskriminanz- und Reklassifikationsanalyse die theoretischen Annahmen und Hypothesen über die unterschiedliche Wirksamkeit der drei Trainingsverfahren.

7.5 Teiluntersuchung II:

Faktorenanalyse des Verhaltenstests

7.5.1 Darstellung der ermittelten Faktoren

Da die Faktorenanalyse erst nach ihrer Verwendung mit den Daten dieser Untersuchung gerechnet wurde, erfolgt die Darstellung erst an dieser Stelle, wenngleich sie logisch vorgeordnet wäre.

Die Faktorenanalyse ist ein multivariates Verfahren, das die Zahl der empirisch vorhandenen Variablen reduziert auf eine kleinere Zahl hypothetischer Variablen (Faktoren).

Die Grundbedingung der Faktorenanalyse, "die Anzahl der Versuchspersonen soll möglichst das Dreifache bis Fünffache der Item-Zahl (Variablen) betragen, war im vorliegenden Fall gegeben.

Das Programm für die Faktorenanalyse, das ebenfalls dem SPSS entstammt, stellt eine modifizierte Hauptkomponentenmethode dar.

Verwendet wurden die Daten von Testzeitpunkt T_2 . Eine günstig rotierte Faktorenstruktur ergab sich mit 5 Faktoren, die insgesamt 60,6% der Gesamtvarianz aufklären.

Die folgende Tabelle gibt die Eigenwerte der fünf Faktoren und die jeweiligen Anteile an der erklärten Varianz und an der Gesamtvarianz wieder.

Tabelle Nr. 17: Eigenwerte der extrahierten
rotierten 5 Faktoren und ihr
prozentualer Anteil an der
erklärten Varianz und an der
Gesamtvarianz

Faktor	Eigenwert	Anteil an der erklär- ten Varianz	Prozentualer Anteil an der Gesamtvarianz
1	3.59870	46,2%	24,0%
2	1.74173	20,1%	11,6%
3	1.35328	13,6%	9,0%
4	1.32301	11,2%	8,8%
5	1.07018	8,9%	7,1%
Gesamt		100 %	60,6%

Faktor 1

Name des Faktors: Selbstsicherheit, Selbstbe-
hauptung gegenüber unange-
messenen Verhalten anderer
durch Ich-Botschaften

Item V_3 - 0.79643

Item V_5 - 0.58652

Item V_7 - 0.52578

Item V_{11} - 0.37062

Anteil an der Gesamtvarianz: 24%

Faktor 2

Name des Faktors: Verhaltensbeeinflussung anderer durch eigene Wünsche und Forderungen

Item V_{14} - 0.82350

Item V_7 - 0.51786

Item V_1 - 0.44115

Item V_{13} - 0.32849

Anteil an der Gesamtvarianz: 11,6%

Faktor 3

Name des Faktors: Äußern von Wünschen und positiven Gefühlen

Item V_4 - 0.68795

Item V_2 - 0.58665

Item V_1 - 0.42503

Item V_{12} - 0.21703

Anteil an der Gesamtvarianz: 9,0%

Faktor 4

Name des Faktors: Äußern von unangenehmen negativen Gefühlen

Item V_9 - 0.67687

Item V_{11} - 0.48418

Item V_{13} - 0.45001

Item V_8 - 0.23206

Anteil an der Gesamtvarianz: 8,8%

Faktor 5

Name des Faktors: Kontaktaufnahme und Kontaktförderung

Item V_{12} - 0.88635

Item V_8 - 0.33964

Item V_6 - 0.21864

Anteil an der Gesamtvarianz: 7,1%

7.5.2 Interpretation der Faktorenanalyse

Die Intention, einen brauchbaren Fragebogen zu konstruieren, der möglichst verhaltensnahe Aspekte der sozialen Kompetenz erfaßt, so wie sie im Lernzielkatalog der Trainings umschrieben wurden, nämlich: Selbstsicherheit in sozialen Situationen, Aufnehmen und Aufrechterhalten von Kontakten und offener Ausdruck von Gefühlen (vgl. S. 209 - 211), kann aufgrund der vorliegenden Faktorenanalyse als gelungen gelten.

Die ermittelten 5 Faktoren klären einen vergleichsweise hohen Anteil an der Gesamtvarianz des Fragebogens auf, so daß der Verhaltens-test als zunächst sehr brauchbares Meßinstrument für den Bereich Soziale Kompetenz angesehen werden kann, der in der Aufgabenstellung zudem sehr verhaltensnah angelegt ist.

Untersuchungsfrage 5 wäre damit beantwortet. Eine Überprüfung des Fragebogens an anderen Stichproben wäre zur Weiterentwicklung erforderlich.

7.6 Teiluntersuchung III: Beurteilung des Trainings und des Trainingserfolgs durch die Teilnehmer

7.6.1 Ergebnisse der zusätzlichen Fragen

Zum Testzeitpunkt T_3 hatten die Teilnehmer einige zusätzliche Beurteilungsskalen zur Einschätzung des Trainings und des Trainingserfolgs erhalten. Die Fragen waren einem von ROGERS (1974, S. 132-133) veröffentlichten Nachbefragungsbogen entnommen. Sie wurden für diese Untersuchung leicht modifiziert.

Frage 1: Der Einfluß, den die gesamte Trainings-Erfahrung für mich und mein Verhalten hatte, ließe sich jetzt durch folgende Feststellung beschreiben:

- 1.1 Sie hat mein Verhalten in für mich unliebsamer Weise verändert.
- 1.2 Sie führte zu keinen wahrnehmbaren Veränderungen.
- 1.3 Mein Verhalten änderte sich für kurze Zeit, aber diese Veränderung ist mittlerweile wieder vergangen.
- 1.4 Sie führte zu einer beträchtlichen zeitweisen Veränderung meines Verhaltens, von der immer noch einiges vorhanden ist.
Diese Änderung war 0 positiv 0 negativ.

Tabelle Nr. 18: Einfluß der Trainingserfahrung

Frage Nr.	Gruppe SVT	GT	VT	Gesamt
1.1	1	1	-	2
1.2	6	4	9	19
1.3	4	4	5	13
1.4 positiv	10	7	4	21
negativ	1	1	-	2
Gesamt	22	17	18	57

Die größte Häufigkeit bei Frage 1.2 (keine wahrnehmbaren Veränderungen) weist die Gruppe VT auf mit N = 9. In bezug auf Kurzzeiteffekte (Frage 1.3) weisen die drei Gruppen mit 4 bzw. 5 Nennungen etwa gleiche Häufigkeiten auf. Den höchsten Wert in bezug auf noch andauernde Effekte (Frage 1.4) erhielt die Gruppe SVT mit 10 positiven und 1 negativen Wertung, da-

nach folgt die Gruppe GT (7+, 1-). Die Gruppe VT weist den geringsten Wert (4+) auf. Die Unterschiede sind jedoch, über χ^2 geprüft, nicht signifikant.

Frage 2: Ich verhalte mich jetzt (gegenüber der Zeit vor dem Training) anders gegenüber:

	positiv	negativ
2.1 meinem(Ehe)partner ¹⁾ , und diese Veränderung scheint	0	0
2.2 meinen Kindern, und diese Veränderung scheint	0	0
2.3 meinen Eltern, und diese Veränderung scheint	0	0
2.4 meinen Freunden, und diese Veränderung scheint	0	0
2.5 meinen Mitarbeitern, und diese Veränderung scheint	0	0
2.6 meinen Vorgesetzten, und diese Veränderung scheint	0	0
2.7 meinen Untergebenen, und diese Veränderung scheint	0	0

1) Der ROGERS-Fragebogen unterscheidet noch Partner und Ehepartner, für die Auswertung wurden diese beiden Items zusammengezählt.

Tabelle Nr. 19: Verhaltensänderungen gegen-
über anderen Personen

Frage Nr.	SVT		GT		VT		Gesamt	
	+	-	+	-	+	-	+	-
2.1	8	1	8	1	5	1	21	3
2.2	1	1	1	-	-	-	2	1
2.3	2	1	3	-	-	1	5	2
2.4	9	1	6	-	5	-	20	1
2.5	8	1	4	1	4	-	16	2
2.6	5	-	4	-	2	-	11	-
2.7	2	-	2	-	2	-	6	-
Gesamt	35	5	28	2	18	2	81	9

In der Gesamthäufigkeit der berichteten Veränderungen weist die Gruppe SVT die größte Häufigkeit auf ($N = 40$), gefolgt von der Gruppe GT ($N = 30$) und VT mit $N = 20$. Diese Unterschiede sind bei einem χ^2 -Wert von 6,66 auf dem 3%-Niveau signifikant.

Die meisten positiven und negativen Veränderungen werden gegenüber (Ehe)partnern ($N = 24$) und Freunden ($N = 21$) angegeben. An dritter Stelle liegen Veränderungen im Verhalten gegenüber Mitarbeitern ($N = 18$). Das Gesamtverhältnis der positiven zu den negativen Werten beträgt 81 : 9.

Von den berichteten positiven Veränderungen entfallen:

44,45% auf die Gruppe SVT

33,33% auf die Gruppe GT

22,22% auf die Gruppe VT.

Diese Unterschiede sind signifikant ($\chi^2 = 7,11$) auf dem 2%-Niveau.

Frage 3: Die Wirkung, die die Erfahrung in
der Trainingsgruppe auf mich hatte,
erscheint mir jetzt:

- 3.1 sehr schädlich 0 enttäuschend 0
ärgerlich 0
3.2 eher nutzlos als nützlich
3.3 neutral oder kaum anders
3.4 eher nützlich als nutzlos
3.5 konstruktiv in seinen Ergebnissen
3.6 eine sehr bedeutungsvolle positive Erfahrung
3.7 so verwirrend, daß ich keine Angaben machen
kann.

Tabelle Nr. 20: Bewertung der Trainingser-
fahrung

Frage Nr.	SVT	GT	VT	Gesamt
3.1	6	2	2	10
3.2	-	1	3	4
3.3	2	1	3	6
3.4	7	9	8	24
3.5	2	3	1	6
3.6	3	3	1	7
3.7	1	-	1	2
Gesamt	21	19	19	59

Die Kategorie 3.4 (eher nützlich als nutzlos)
weist insgesamt die größte Häufigkeit auf
(N = 24).

Die drei Gruppentypen werden in dieser Kate-
gorie annähernd ähnlich beurteilt.

Die meisten Negativurteile weist das SVT auf
mit N = 6.

In den übrigen Kategorien werden die Gruppen
annähernd gleich beurteilt.

Faßt man die Kategorien 3.1 und 3.7 zusammen und die Kategorien 3.2 und 3.3 sowie 3.5 und 3.6, so ergibt sich über die drei Gruppen hin folgende Bewertung:

Tabelle Nr. 21: Prozentuale Anteile an der Bewertung (Gesamtgruppe)

enttäuschend, ärgerlich, verwirrend	20,34%
eher nutzlos als nützlich, neutral	16,95%
eher nützlich als nutzlos	40,68%
konstruktiv, sehr bedeutungsvoll	22,03%
	100,00%

Frage 4: Der Einfluß des Trainings auf die Bewußtheit meiner eigenen Gefühle und der Gefühle anderer (alles Zutreffende bitte ankreuzen):

- 4.1 Ich bin meinen eigenen Gefühlen gegenüber sensitiver, empfindsamer geworden und nehme die Gefühle anderer eher wahr; das war für mich eine völlig neue Erfahrung. 0
- 4.2 Da ich mir meiner Gefühle bewußter geworden war, konnte ich
 meine positiven 0
 negativen 0
 positiven wie negativen 0
 Gefühle anderen offener mitteilen.
- 4.3 Ich war mir meiner Gefühle schon vorher bewußt, aber nicht in diesem Umfang. 0

- 4.4 In diesem Bereich hat sich nichts verändert. 0
- 4.5 Ich bin mir meiner Gefühle bewußter geworden, aber das bedaure ich sehr. 0

Tabelle Nr. 22: Einfluß des Trainings auf die Bewußtheit von Gefühlen

Frage Nr.	SVT	GT	VT	Gesamt
4.1	2	5	-	7
4.2 positiv	1	2	-	3
negativ	-	-	-	-
positiv + negativ	10	3	3	16
4.3	12	9	5	26
4.4	2	5	10	17
4.5	-	-	-	-
Gesamt	27	24	18	69

Die größte Häufigkeit weist insgesamt das Item 4.3 aus, das 26 Mal angekreuzt wurde. Dabei liegt das SVT mit 12 Ankreuzungen an erster Stelle vor der Gruppe GT mit 9 und VT mit 5 Ankreuzungen (Unterschiede nicht signifikant).

Bei Item 4.2 ist der Unterschied zwischen SVT und den beiden anderen Gruppentypen am stärksten (10 : 3 : 3).

Bei Item 4.4 (keine Veränderungen) liegt die Gruppe VT mit $N = 10$ weit vor den Werten der Gruppe GT ($N = 5$) und SVT ($N = 2$).

Bei beiden Items sind die Unterschiede signifikant auf dem 5%-Niveau (Item 4.2 - $\chi^2 = 6,12$, Item 4.4 - $\chi^2 = 5,76$).

Frage 5: Falls sich in der Zwischenzeit andere Veränderungen ergeben haben, bitte beschreiben Sie sie möglichst ausführlich.

Ich stelle an mir folgende Veränderungen fest:

Diese Veränderungen stehen im Zusammenhang mit dem Wochen-

endtraining:	Ja	0
	Nein	0

Insgesamt beschrieben 41 der 60 Versuchspersonen weitere Veränderungen. Zehn Personen meinten, daß diese Veränderungen nicht im Zusammenhang mit dem Wochenendtraining stünden; die übrigen 31 Gruppenteilnehmer waren der Meinung, daß die von ihnen beschriebenen weiteren Veränderungen im Zusammenhang mit dem Training stünden.

Die zum Teil sehr umfangreichen Beschreibungen können an dieser Stelle nicht alle wiedergegeben werden. Einige exemplarische Stellungnahmen sollen statt dessen herausgegriffen werden.

Negative Veränderungen:

"Ich bin durch das Training stark verunsichert worden und hatte Mühe, mich wieder zu fangen. Mittlerweile habe ich mein Gleichgewicht zurückgewonnen und glaube nicht, daß sich viel verändert hat bei mir." (VT)

"Ich halte noch weniger von mir und weiß überhaupt nicht mehr, wie ich mich anderen Menschen gegenüber verhalten soll. Dieses Gefühl und die Unsicherheit wurden durch das Training verstärkt." (GT)

"Menschen, die angeben oder nicht offen ihre Meinung sagen, (werden von mir) noch negativer bewertet, statt zu untersuchen, woran es liegen könnte und wie man ihnen helfen kann." (SVT)

Positive Veränderungen:

"Mir fällt es insgesamt leichter, auf andere Menschen zuzugehen. Mit einigen Leuten haben sich intensive Kontakte entwickelt. Es fällt mir leichter, über persönliche Schwierigkeiten zu reden. Einige Leute haben mir gesagt, daß ich mich positiv geändert hätte. Einige menschliche Begegnungen sind intensiver als vorher. Ich kann mich seit dem Wochenende selbst etwas mehr akzeptieren." (GT)

"Es gelingt mir zunehmend besser, meine beruflichen wie privaten Ziele durch Aufteilen in realistische Teilziele, Einplanen eines ausreichenden Zeitraumes und eine lässigere Einstellung meinen Fehlern gegenüber zu verwirklichen." (SVT)

"Das Training hat mir einige Probleme erst voll bewußt gemacht, aber auch meine Persönlichkeitsentwicklung im ganzen gefördert und hierbei die vorhandene Tendenz zum gefühlvolleren, toleranteren Menschen unterstützt." (SVT)

"Ich konnte mich öfter und stärker durchsetzen (Nachdrückliche Forderung und Klarstellung eines Mißverständnisses bei der Lieferung von mir bestellter Ware!). Der Zeitraum zwischen Gedanke und Idee und realer Handlung ist kürzer geworden. Ich bin mir dessen, was ich bin, bewußter geworden, ich kann meine Handlungen besser kontrollieren und wenn nötig berichtigen." (SVT)

"Ich konnte mir Klarheit darüber verschaffen, wie ich mich selbst in bezug auf mein Verhalten gern hätte, da bisher aus Mangel an Erfahrungen alle Verhaltensänderungswünsche mehr oder weniger Träumereien waren. In Gesprächen bin ich mehr ich selbst, d.h. ich halte mich weniger an bisher übliche Konventionen. Ich kann z.B. über meine Bilder sprechen trotz der Gefahr der Entmystifizierung der Bilder und der Gefahr, zuviel von mir selbst zu bringen. Ich bin im allgemeinen offener und kontaktfähiger geworden, trotzdem es mich noch Überwindung kostet." (SVT)

7.6.2 Erörterung

Die Trainingsbeurteilungen aus der Sicht der Trainingsteilnehmer streuen insgesamt über die Skalenbereiche. Sie sind keineswegs so euphorisch und zufrieden wie zahlreiche Trainingsurteile, die unmittelbar am Ende eines Trainings erhoben werden. Die geringen Zahlenwerte gestatten natürlich keine weitreichenden Interpretationen. Dennoch läßt sich mit aller Vorsicht und unter Berücksichtigung der Zahlenverhältnisse aus Tabelle Nr. 18 zu Frage 1 schließen, daß aus der Sicht der Teilnehmer tendenziell dem SVT die meisten Langzeitwirkungen zugesprochen werden im Vergleich zu den beiden anderen Gruppen (SVT - 11; GT - 8; VT - 4). Von den insgesamt 23 Voten zu diesem Item entfallen 11, das sind 48%, auf das SVT.

In bezug auf Kurzzeiteffekte (Frage 1.3) werden die drei Trainingstypen fast gleich eingeschätzt (SVT - 4; GT - 4; VT - 5).

Bei Item 1.2 (keine wahrnehmbaren Veränderungen) weist das VT den höchsten Zahlenwert aus. Dieser Trainingstyp wird also von den Teilnehmern am häufigsten als ineffektiv eingeschätzt. 9 der insgesamt 18 Teilnehmer des Gruppentyps VT meinen, daß das Training zu keinen wahrnehmbaren Veränderungen geführt habe.

Bezogen auf die gesamte Untersuchungsgruppe schätzen 19 Teilnehmer das Training als wirkungslos ein, das sind 33,3%. 13 Teilnehmer (22,8%) schreiben ihm kurzfristige Effekte zu, 23 Gruppenteilnehmer (40,3%) schätzen die Wirkungen des Trainings als andauernd ein.

Insgesamt beurteilen 4 Personen den Einfluß des Trainings als negativ, davon 2 als noch andauernd negativ.

Verhaltensänderungen nach dem Training gegenüber Bezugspartnern im privaten und beruflichen Bereich wurden mit Frage 2 erfragt.

In der dazugehörigen Tabelle Nr. 19 zeigen sich die meisten Häufungen bei den Fragen nach (Ehe)partnern, Freunden, Mitarbeitern und Vorgesetzten, wobei auch hier das SVT signifikant größere Zahlenwerte aufweist als die beiden übrigen Gruppen (SVT - 40; GT - 30; VT - 20).

Insgesamt schätzen 24 Teilnehmer ihr Verhalten gegenüber dem (Ehe)partner als verändert ein, drei werten diese Veränderungen negativ. Etwa ebenso häufig erleben die Teilnehmer gegenüber Freunden Verhaltensänderungen (21 x). Die Items 2.5 (Mitarbeiter) und 2.6 (Vorgesetzte) weisen mit 18 bzw. 11 Nennungen auf Veränderungen im Berufsbereich hin.

Aus der Sicht der Teilnehmer führen also alle drei Trainings zu Verhaltensänderungen sowohl im privaten als auch im beruflichen Bereich.

Von den 90 Werten wurden 81 positiv eingestuft, 9 hingegen negativ. Die von den Teilnehmern bei sich selbst erlebten Änderungen werden also zum weitaus größten Teil (90%) als positiv bewertet. Prozentual entfallen auf das SVT 44,45% der als positiv klassifizierten Veränderungen, auf den Trainingstyp GT 33,33%, auf das VT hingegen 22,22%. Dem SVT werden also doppelt soviel positive Verhaltensänderungen zugeschrieben wie dem VT. Diese Unterschiede sind signifikant (Signifikanzniveau von 2%).

Eine Bewertung der Trainingserfahrungen bezogen auf die eigene Person versucht Frage 3 zu ermitteln.

Insgesamt 10 Personen bezeichnen die Wirkungen, die die Trainingserfahrung hatte, als schädlich, enttäuschend, ärgerlich. Davon entfallen 6 Beurteilungen auf das SVT. Diese 6 Urteile kamen alle als enttäuschte Reaktionen aus der Studentengruppe A₁. Wie bereits in der Verlaufsbeschreibung geschildert, hatte diese Gruppe über einen langen Zeitraum hin Schwierigkeiten mit einem Gruppenmitglied, das eine extreme Außenseiterposition innehatte und die Gruppenkohäsion erschwerte. Die enttäuschten Reaktionen der Studenten können u.U. in Verbindung mit diesem nicht gelösten Gruppenproblem stehen. Es könnte ein Gefühl entstanden sein, vom Training nicht bekommen zu haben, was man sich davon erhofft hatte.

Auf die beiden anderen Gruppen entfallen jeweils 2 Negativurteile.

In den Kategorien "eher nützlich als nutzlos" (3.4) und "konstruktiv" (3.5) werden die drei Trainingstypen in etwa gleich eingeschätzt.

Insgesamt ist der Gesamteindruck der Häufigkeitsverteilung der einer annäherungsweise Gleichbewertung der drei Trainingstypen, wobei das GT etwas positiver bewertet wird als die beiden anderen Trainingstypen.

Faßt man grob den oberen, mittleren und unteren Skalenbereich zusammen, entsteht der Eindruck, daß 1/3 der Teilnehmer vom Training nicht profitiert zu haben glauben, knapp 2/3 hingegen werten die Wirkung der Trainingserfahrung auf die eigene Person als nützlich, konstruktiv oder als noch bedeutsamere Erfahrung.

Frage 4 fragt nach Veränderungen im Bereich der Sensitivität (Bewußtheit eigener Gefühle und der Gefühle anderer).

Als neue Erfahrung im Gefühlsbereich werten 5 Teilnehmer des Gruppentyps GT ihre Trainingserfahrung, 2 aus der Gruppe SVT, die dritte Gruppe VT fällt aus dieser Wertung ganz aus.

Gefühle offener mitteilen (Item 4.2) können gemäß ihrer Selbsteinschätzung ebenfalls 5 Mitglieder der Gruppe GT besser, einen weit höheren Wert in dieser Kategorie zeigt jedoch das SVT (N = 11). Dieses Item, das sowohl emotionale Aspekte als auch Verhaltensaspekte deutlich umfaßt, spiegelt den Lernvorteil des methodenkombinierten Trainingstyps besonders deutlich.

Beide Gruppen, SVT und GT, sind jedoch in Item 4.2 und 4.3 dem Gruppentyp VT in der Häufigkeit der Bewertung deutlich überlegen.

Die geringen Zahlen bei den Einzelitems gestatten insgesamt keine weitreichenden Interpretationen.

Dennoch läßt sich, in Zusammenfassung der Ergebnisse des ROGERS-Fragebogens, die Aussage machen, daß die Ergebnisse in der Tendenz die Hypothese der relativen Überlegenheit des SVT im Vergleich mit den beiden anderen Gruppentypen unterstützen (Untersuchungsfrage 4).

8. Zusammenfassende Erörterung der Ergebnisse und Beantwortung der Untersuchungsfragen

Vergleicht man die varianzanalytisch und diskriminanzanalytisch untersuchten Daten mit den Bewertungsergebnissen der Teiluntersuchung III, so fallen sowohl Unterschiede als auch Übereinstimmungen auf.

Die Teilnehmer beurteilen das Verhaltenstraining (VT) als weniger wirksam als die beiden anderen Trainingsverfahren.

Dieses Ergebnis steht im Widerspruch zum Reklassifikationsergebnis des Testzeitpunktes T_3 , das das VT als ähnlich gut ausweist wie das SVT. Wie könnte diese Negativbeurteilung des VT erklärt werden?

Zunächst ist an den mit Frustrationen und Sättigung verbundenen Verlauf der ersten Teilgruppe C_1 zu denken. Der hohe Prozentsatz an Unzufriedenheit mit dem Trainingstyp VT könnte auf diese Teilgruppe zurückzuführen sein.

Als weitere Erklärung ist denkbar, daß das reine verhaltensmodifikatorisch ausgerichtete Gruppentraining, das unter Vernachlässigung der Beziehungsaspekte funktional arbeitet, von den Teilnehmern als emotional nicht befriedigend und u.U. daher als nicht wirksam erlebt wird.

Erfahrungsgemäß kommen Teilnehmer in Trainings mit starken Beziehungswünschen. Werden diese durch das "setting" nicht hinreichend befriedigt, sind Reaktionen wie Mißerfolgs-erlebnisse und daraus resultierende Negativ-beurteilungen des gesamten Trainings vorstell-bar.

Der Trainingstyp SVT erweist sich dagegen in beiden Teiluntersuchungen I und III als den beiden anderen Gruppentypen überlegen.

Insbesondere im Vergleich mit dem Trainings-typ GT wird das SVT als effektiver einge-schätzt.

Vergleicht man die Ergebnisse der beiden Gruppentypen SVT und GT und knüpft noch ein-mal an die Optimierungsansätze an, die zur Entwicklung des Situativen Verhaltenstrai-nings führten, so scheint der Schluß zuläs-sig, daß das methodenkombinierte Trainings-verfahren SVT der klassischen gruppendyna-mischen Trainingsgruppe (GT) sowohl in den statistischen Ergebnissen der Teiluntersu-chung I als auch in den Nachbeurteilungen der Trainingsteilnehmer günstiger abschnei-det.

Die Ausgangsintention, aus der Kritik der klassischen T-Gruppe und ihren lerntheore-tischen und -praktischen Defiziten einen Trainingstyp zu entwickeln, der die Mängel

der Trainingsgruppe methodisch aufzuheben vermag, konnte realisiert werden.

Eine genauere Überprüfung von Einzeleffekten, was das SVT gegenüber dem GT an Verbesserungen bringt, wäre eine forschungslogische und sinnvolle Anschlußuntersuchung an die vorliegende Erkundungsstudie.

Bezogen auf alle drei Trainingstypen ging die Untersuchung von der Frage aus, ob Kurztrainings von dreitägiger Dauer zu nachweisbaren Effekten bei den Teilnehmern führen.

Diese Frage kann aufgrund der vorliegenden Daten zunächst bejaht werden. Diskriminanzanalytisch war es möglich, zu beiden Untersuchungszeitpunkten nach dem Training aufgrund gruppenspezifischer Trainingseffekte getrennte Gruppen zu reklassifizieren.

Dabei zeigte sich, daß der Effekt beim Trainingstyp GT unmittelbar nach dem Training am stärksten war. Anders ausgedrückt: Kurzfristig bewirkt die klassische Trainingsgruppe den stärksten "impact" auf die Teilnehmergruppe.

Nach drei Monaten zeigt sich jedoch ein starkes Zurückfallen hinter die beiden anderen Gruppentypen in bezug auf die Höhe der erreichbaren Reklassifikation. Dies könnte als Ausschleicheffekt im Hinblick auf das Lernen in den T-Gruppen interpretiert werden.

Fragt man grundsätzlich nach den Wirkungen der Trainingsverfahren, so muß aufgrund der Angaben von Teiluntersuchung III vorsichtig von einer differentiellen Wirkung gesprochen werden. Nicht alle Teilnehmer sind der Meinung

daß das Training für sie effektiv war, etwa ein Drittel wertet die Trainingsteilnahme für sich als nicht effektiv.

Ähnliche Zahlen fanden auch LIEBERMAN, YALOM und MILES (1973) in ihrer Untersuchung.

Die zweite Untersuchungsfrage, ob die Veränderungen bei den Teilnehmern von Dauer sind bzw. nach drei Monaten noch nachweisbar sind, kann ebenfalls vorsichtig bejaht werden. Aufgrund der Diskriminanzanalyse war es auch zu diesem Zeitpunkt möglich, die realen Gruppen zu einem befriedigenden Anteil zu reklassifizieren, wobei die beiden lerntheoretisch ausgerichteten Gruppentypen SVT und VT dem Trainingstyp GT deutlich überlegen waren.

Dies stützt die Vermutung, daß hier stabilere Lerneffekte erzielt wurden. Die klassische gruppenspezifische Trainingsgruppe ist also über einen längeren Zeitraum betrachtet weniger effektiv im Sinne gruppenspezifischer Werte, die eine hohe Reklassifikation der Teilnehmer in ihrer realen Gruppe ermöglichen.

Damit ist Untersuchungsfrage 3: Handelt es sich bei den drei untersuchten Trainingstypen um empirisch unterscheidbare Gruppenkonzepte? bereits beantwortet.

Die etablierten Gruppen ließen sich aufgrund ihrer Testdaten deutlich voneinander trennen. Sie erfahren zudem aus der Sicht der Teilnehmer eine unterschiedliche Bewertung.

Insgesamt scheint aufgrund der empirischen Hinweise der Schluß zulässig, daß der Trainingstyp SVT den beiden anderen Verfahren überlegen ist, vor allem auch in der Erlebnisbeurteilung der Trainingsteilnehmer.

Da dieses Verfahren die Erlebnisintensität der gruppendynamischen Trainingsgruppe kombiniert mit lerntheoretisch ausgerichteten Methoden der Verhaltensmodifikation, konnte dieses Ergebnis theoretisch postuliert werden (Untersuchungsfrage 4).

Der eigens für diese Untersuchung entwickelte Verhaltenstest, der in der Aufgabenstellung möglichst verhaltensnah konstruiert wurde, erwies sich als brauchbares Untersuchungsinstrument.

Als Quasi-Verhaltenstest mißt er Dimensionen sozialer Kompetenz. Die faktorenanalytische Untersuchung erbrachte 5 Faktoren, die 60,6% der Gesamtvarianz aufzuklären vermochten. Aber auch die getrennt gerechnete Diskriminanzanalyse des Verhaltenstests erbrachte brauchbare Ergebnisse (Untersuchungsfrage 5).

Die Ergebnisse der Teiluntersuchung III, in der die Teilnehmer nach drei Monaten die Trainingsteilnahme zu bewerten hatten, zeigen zum einen unterschiedliche Bewertungen der drei Trainingsverfahren, zum anderen lassen sie auf differentielle Lerneffekte bei den Teilnehmern schließen.

Das Ausmaß, in dem die Teilnehmer vom Training profitieren, ist sehr verschieden; es scheint vom Trainingstyp und von den Personen abhängig zu sein.

Die Teilnehmer, für die das Training nach eigenem Urteil effektiv war, berichteten Veränderungen bezüglich der Bewußtheit eigener und fremder Gefühle (Sensitivität). Sie stellten an sich Veränderungen fest in ihrem Verhalten gegenüber Bezugspartnern sowohl im privaten als auch im beruflichen Bereich.

Diese Ergebnisse können - bei aller Vorsicht vor Selbstbeurteilungen von Versuchspersonen und den dabei möglichen Beurteilungsfehlern - als Belege für Trainingstransfer gewertet werden.

9. Zusammenfassung

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in vier Hauptteile. Der erste Teil versucht, ausgehend von historischen und gesellschaftlichen Perspektiven, das Bild der gegenwärtigen Trainingslandschaft zu beschreiben und drei Hauptrichtungen zu differenzieren.

Er greift zugleich die Frage nach der emanzipatorischen Relevanz und Nützlichkeit gruppendynamischer Trainingsverfahren auf.

Die theoretischen und praktischen Grundlagen der Trainingsgruppe, dem Prototyp gruppendynamischer Veranstaltungen, werden im zweiten Teil ausführlich beschrieben und einer lerntheoretisch orientierten Kritik unterzogen.

Aus dieser Kritik wurden Optimierungsansätze abgeleitet, die in der Praxis zur Entwicklung eines neuen Trainingsverfahrens, das Situative Verhaltenstraining, führten.

Dieses Trainingsverfahren wird so, wie es von mir entwickelt wurde, mit zahlreichen Beispielen aus der Trainingspraxis dargestellt. Die theoretischen Grundannahmen und verschiedene verhaltensmodifizierende Techniken aus dem gegenwärtigen Inventar der Verhaltenstherapie werden ausführlich beschrieben.

Das Situative Verhaltenstraining wird anschließend mit neueren verhaltenstherapeutischen Gruppenansätzen kritisch verglichen.

In Teil IV der Arbeit wird eine empirische Vergleichsuntersuchung über die Effekte von Kurztrainings dargestellt.

Untersucht wurden drei verschiedene Trainingstypen, die klassische gruppenspezifische Trai-

ningsgruppe (GT), das Situative Verhaltenstraining (SVT) und ein verhaltenstherapeutisch ausgerichtetes Gruppentraining (VT).

Alle drei Trainings wurden als Kurztrainings von dreitägiger Dauer bzw. mit gleichem zeitlichen Umfang durchgeführt. Sie waren auf den Lernzielbereich soziale Kompetenz ausgerichtet, auf Verbesserung von Selbstsicherheit, Aufnehmen und Aufrechterhalten von Kontakten sowie offenes Aussprechen von positiven und negativen Gefühlen.

Gefragt wurde, ob sich die drei Trainingstypen, denen theoretisch deutlich divergierende Konzepte zugrunde liegen, empirisch unterscheiden, sowohl unmittelbar nach dem Training als auch nach drei Monaten.

Die Untersuchung, die sich als Erkundungsversuch versteht, gibt empirische Belege für differentielle Effekte der drei Trainingsverfahren.

Wie theoretisch postuliert, zeigte sich das Situative Verhaltenstraining überlegen, insbesondere gegenüber der klassischen gruppendynamischen Trainingsgruppe.

Der für diese Untersuchung entwickelte und geprüfte Verhaltenstest erwies sich faktorenanalytisch als brauchbares Untersuchungsinstrument für Verhaltensbereiche der sozialen Kompetenz. Sein Vorteil liegt vor allem in der Verhaltensnähe der Aufgabenstellung.

LITERATURVERZEICHNIS

- ADORNO, TH.W.: Jargon der Eigentlichkeit. Zur deutschen Ideologie. Frankfurt, 1965.
- ADORNO, TH.W., HOLZKAMP, K., MARCUSE, L., REICH, W. u.a.: Kritische Psychologie. Bochum, 1970.
- AMMON, G.: Gruppendynamik der Aggression. Berlin, 1972.
- AMMON, G. (Hrsg.): Gruppendynamik der Kreativität. Berlin, 1972.
- ANTONS, K.: Praxis der Gruppendynamik. Göttingen, 1973.
- ANTONS, K., ENKE, E., MALZAHN, P., TROSCHE, J.v.: Kursus der medizinischen Psychologie. Gruppendynamische Didaktik. München, 1971.
- ARGYLE, M.: Die Zukunft des gruppendynamischen Laboratoriums. In: Gruppendynamik, 1970, 1, 20-40.
- ARGYLE, M.: Soziale Interaktion. Köln, 1972.
- ARGYRIS, C.: Explorations in interpersonal Competence. In: Journ. of Appl. Behav. Science, 1965, 58-83.
- ARGYRIS, C.: Interpersonal Competence and Organizational Effectiveness. Chicago, 1962.
- ARGYRIS, C.: Interpersonal Competence and Organizational Effectiveness. In: Bennis, W.G.: Interpersonal Dynamics. Illinois, 1964.

- ARGYRIS, C.: Die Zukunft des gruppensdynamischen Laboratoriums. In: Gruppensdynamik, 1970, 1, 20-41.
- ARGYRIS, C.: Conditions for Competence Acquisition and Therapy. In: Golembiewski, R.T., Blumberg, A.: Sensitivity training and the laboratory approach. Itasca, Ill., 1970, 220-245.
- ARMISTAD, N.: A test of social skills. Oxford Institute of Experimental Psychology, 1968. (zit. nach Argyle, 1972)
- ATTHOWE, J.M.: Verhaltensinnovation und Verhaltensstabilisierung. In: Gruppensdynamik, 1973, 2, 84-97.
- BAACKE, D.: Kommunikation und Kompetenz. Münden, 1973.
- BACH, G.R., MOLTER, H.: Psychoboom. Düsseldorf, 1976.
- BACK, K.W.: Beyond Words. The Story of Sensitivity Training and Encounter Movement. New York, 1972.
- BANDURA, A.: Principles of behavior modification. New York, 1969.
- BANDURA, A.: Social learning theory. New York, 1971.
- BANDURA, A.: Psychological Modelling - Conflicting Theories. Chicago, 1971.
- BANDURA, A.: Psychotherapy based upon Modelling Principles. In: Bergin, A.E., Garfield, S.L. (Eds.): Handbook of Psychotherapy and Behavior Change. New York, 1971.

- BANDURA, A.: Vicarious and Self-Reinforcement Processes. In: Glaser, R. (Ed.): The Nature of Reinforcement. New York, 1971.
- BANDURA, A.: Behavior Theory and the Models of Man. In: American Psychologist, 1974, 12, 859-869.
- BANDURA, A.: Lernen am Modell. Klett, 1976.
- BANDURA, A., ROSS D. u. ROSS, S.A.: Vicarious Reinforcement and Imitative Learning. J. Abnormal Soc. Psychol., 1963, 67, 527-534.
- BASS, B.M.: Mood changes during a management training laboratory. In: J. of Appl. Behav. Science, 1962, 46, 361-364.
- BASTINE, R.: Forschungsmethoden in der Klinischen Psychologie. In: Schraml, W.G. (Hrsg.): Klinische Psychologie. Bern, 1970, 664 - 701
- BASTINE, R.: Prinzipien psychotherapeutischer Interventionsstrategien: Ansätze zu einem interaktionstheoretischen Psychotherapiemodell. Vortrag auf dem ersten europäischen Kongreß für Gesprächspsychotherapie. Würzburg, 1974.
- BASTINE, R.: Auf dem Wege zu einer integrierten Psychotherapie. In: Psychologie heute, 7, 1975, 53 - 5
- BECK, A.T.: Cognitive therapy: Nature and relation to behavior therapy. In: Behavior Therapy, 1970, 184-200.
- BEER, M. u. KLEISATH, S.W.: The effects of Managerial Grid lab. on organizational leadership dimensions. Symposium presented at the meeting of the American Psychol. Ass., Washington D.C., 1967.

- BENNE, K.D.: Geschichte der Trainingsgruppe im Laboratorium. In: Bradford, L.P., Gibb, J.R., Benne, K.D.: Gruppentraining. Stuttgart, 1972, 95-157.
- BENNE, K.D., BRADFORD, L.P. und LIPPITT, R.: Die Laboratoriumsmethode. In: Bradford, L.P., Gibb, J.R., Benne, K.D.: Gruppentraining. Stuttgart, 1972, 95-157.
- BENNIS, W.G., BENNE, K.D., CHIN, R.: The Planning of Change. London, 1970.
- BENNIS, W.G.: Entwicklungsmuster der T-Gruppe. In: Bradford, L.P., Gibb, J.R., Benne, K.D.: Gruppentraining. Stuttgart, 1972, 270 - 301
- BERGIN, A.E., GARFIELD, S.L. (Eds.): Handbook of Psychotherapy and Behavior change. New York, 1971.
- BERGIN, A.E.: The Evaluation of Therapeutic Outcomes. In: Bergin, A.E. und Garfield, S.L.: Handbook of Psychotherapy and Behavior change. New York, 1971, 217-271.
- BION, W.R.: Erfahrungen in Gruppen. Stuttgart, 1971.
- BLÜSCHL, L.: Grundlagen und Methoden der Verhaltenstherapie. Stuttgart, 1969.
- BLUMBERG, A.: Sensitivity Training: Processes, Problems and Applications. Syracuse University, 1971.
- BÜDIKER, M.L., LANGE, W.: Gruppendynamische Trainingsformen. Hamburg, 1975.
- BOYD, J.B., ELLIS, J.D.: Findings of research into senior management seminars. Toronto, Hydro-Electric Power, Commission of Ontario, 1962.

- BRADFORD, L.P., GIBB, J.R. und BENNE, K.D. (Hrsg.):
Gruppentraining, T-Gruppentheorie und Laboratoriumsmethode: Stuttgart, 1972.
- BRADFORD, L.P.: Gruppenmitgliedschaft und Lernprozeß. In: Bradford, L.P., Gibb, J.R., Benne, K.D. (Hrsg.): Gruppentraining, T-Gruppentheorie und Laboratoriumsmethode. Stuttgart, 1972, 207-235.
- BRADFORD, L.P.: Zwei Innovationen der Erziehung: Die T-Gruppe und das Laboratorium. In: Bradford, L.P., Gibb, J.R., Benne, K.D. (Hrsg.): Gruppentraining, T-Gruppentheorie und Laboratoriumsmethode. Stuttgart, 1972.
- BRADFORD, L.P.: Das Geschäft des Lehrens und Lernens. In: Müller, C.W. (Hrsg.): Gruppenpädagogik. Weinheim, 1970, 222-253.
- BROCHER, T.: Gruppendynamik in der Erwachsenenbildung. Braunschweig, 1967.
- BROCHER, T.: Bemerkungen zum Artikel von Klaus Horn "Politische und methodologische Aspekte gruppendynamischer Verfahren". In: Das Argument, 1970, Bd. 60.
- BROCHER, T.: Warum Gruppendynamik? In: Gruppendynamik, Forschung und Praxis, 1, 1970.
- BOHLER, C.: Die humanistische Psychologie und Psychotherapie. In: Gruppendynamik 2/4, 1973.
- BUNKER, D.R.: The effect of laboratory education upon individual behavior. In: Schein, E.H. und Bennis, W.G.: Personal and organizational change through group methods. New York, 1965, 255-267.
- BUNKER, D., KNOWLES, E.: Comparison of behavioral changes resulting from human relations training laboratories of different length. In: J. appl. Behav. Sci., 1967, 3 (4), 505-524.

- BURTON, A.: Begegnung, Existenz und Psychotherapie.
In: Horn, K.: Gruppendynamik und der subjektive Faktor. Frankfurt, 1972, 182-205.
- CAMPBELL, J.P.: Personal Training and Development.
In: Annual Rev. Psychol., 1971, 22, 565-602.
- CAMPBELL, J.P., DUNNETTE, M.D.: Effectiveness of T-Group Experiences in Managerial Training and Development. In: Psychol. Bulletin, 1968, 70, 73-104.
- CAMPBELL, D.T., STANLEY, J.G.: Experimentelle und quasi-experimentelle Anordnungen in der Unterrichtsforschung. Deutsche Bearbeitung von E. Schwarz. In: Ingenkamp, K. und Paray E. (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtsforschung, Teil 1, Weinheim, 1970.
- CARKHUFF, R.F.: Helping and human relations. New York, 1969.
- CARTWRIGHT, D., ZANDER, A.: Group dynamics. Research an Theory. New York, 1960.
- CAUTELA, J.R.: Behavior Therapy and self-control. Techniques and implications. In: Franks, C.M. (Ed.): Behavior therapy. New York, 1969.
- CLARK, T.C. and MILES, M.B.: Human relations training for school administration. In: J. Soc. Issues, 1954, 10, 25-39.
- CLAUSS, G., EBNER, H.: Grundlagen der Statistik für Psychologen, Pädagogen und Soziologen. Frankfurt, 1972.

- COHN, R.: Zur Grundlage des themenzentrierten interaktionellen Systems. Axiome, Postulate, Hilfsregeln. In: Gruppendynamik, 5, 1974, 150-159.
- COHN, R.: Das Thema als Mittelpunkt interaktioneller Gruppen. Eine Modifikation gruppentherapeutischer Technik zum Zweck der Führung von Erziehungs- und anderen Kommunikationsgruppen. In: Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik, 3, 1970, 251-258.
- COOPER, C.L. a. MANGHAM, I.L.: T-Groups, a Survey of Research. London, 1971.
- CULBERT, S.A.: Trainer self-disclosure and member growth in two t-groups. In: J. appl. Behav. Sci., 1968, 4, 47-73.
- CULBERT, S.A., CLARK, J.V. and BORRELL, K.H.: Measures of change toward self actualization in two sensitivity training groups. In: J. counsel Psychol., 1968, 15, 53-57.
- DÄUMLING, A.M.: Sensitivity Training. In: Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik, 1968, 2, 113-123.
- DÄUMLING, A.M.: Die Herausforderung des Sensitivitätstrainings. In: Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik, 1970, 4, 1-16.
- DÄUMLING, A.M.: Ausbildung zum Gruppendynamik-Trainer. Gruppendynamik, 1973, 4/3, 149-156.
- DÄUMLING, A.M., FENGLER, J., NELLESEN, L., SVENSSON, A.: Angewandte Gruppendynamik. Stuttgart, 1974.

- DIAMOND, M.J.: From Skinner to Satori? Toward a social learning analysis of encounter group behavior change. In: J. Appl. Beh. Science, 1974, 10, 133-148.
- DORST, B.: Gruppendynamik und Verhaltensmodifikation. In: Gruppendynamik, 1976, 7, 173-182.
- D'ZURILLA, T.G., GOLDFRIED, M.R.: Problem solving and behavior modification. In: J. Abnorm. Psychol., 1971, 78, 107-126.
- D'ZURILLA, T.G., GOLDFRIED, M.R.: Cognitive processes, problem solving and effective behavior. In: Goldfried and Merbaum(Eds.): Behavior change through self control. New York, 1973, 183-194.
- EGGERT, D.: Eysenck-Persönlichkeits-Inventar (EPI). Göttingen, 1974.
- EISLER, R.H., HERSEN, M., AGRAS, W.S.: Effect of videotape and instructional feedback on non-verbal marital interaction. In: Behavior Therapy, 1973, 4, 551-558.
- ELLIS, A.: Reason and Emotion in Psychotherapy. New Jersey, 1962.
- ELLIS, A.: Humanistic Psychotherapy. The Rational Emotive Approach. New York, 1973.
- ELLIS, A.: Die rational-emotive Therapie. München, 1977.
- ELLIS, A.: Übungen zum Erwachsenwerden. In: Psychologie heute, 1977, 1, 64-70.
- ESTES, W.K.: Reward in human learning. Theoretical issues and strategic choice points. In: Glaser, R. (Ed.): The Nature of Reinforcement. New York, 1971.

- EYFERTH, K.: Psychologie und Emanzipation. In:
Greiffenhagen, M. (Hrsg.): Emanzipation.
Hamburg, 1973, 258-277.
- EYSENCK, H.J. (Hrsg.): Behavior Therapy and the
Neurosis. Oxford, 1960.
- EYSENCK, H.J., RACHMANN, S.: Neurosen, Ursachen und
Heilmethoden. Berlin, 1967.
- FAST, J.: Körpersprache. Reinbek, 1971.
- FELDHEGE, F.J. und KRAUTHAHN, G.: Ein Verhaltens-
trainingsprogramm zum Aufbau sozialer Kom-
petenz (VTP). Unveröffentlichtes Manuskript,
München, 1976.
- FENGLER, J.: Verhaltensmodifikation im gruppendyna-
mischen Laboratorium. Phil. Diss. Bonn, 1972.
- FENGLER, J.: Verhaltensänderung in Gruppenprozessen.
Heidelberg, 1975.
- FENGLER, J.: Faktorenanalytische Ergebnisse. In:
Däumling, A.M. (Hrsg.): Interaktionsdetermi-
nanten im Sensitivity Training. Abschlußbe-
richt zum Forschungsprojekt Da 44/4. Der
Deutschen Forschungsgemeinschaft vorgelegt.
1971.
- FENGLER, J.: 12 Jahre Gruppendynamik in Deutschland.
Bilanz und Perspektiven. Unveröffentl. Manu-
skript, 1977.
- FIEDLER, F.E.: A theory of leadership effectiveness.
New York, 1967.

- FIEDLER, P.A.: Zur Theorie und Praxis verhaltenstherapeutischer Gruppen. Unveröffentl. Manuskript, 1976.
- FITTKAU, B., MÜLLER-WOLF, H.M., SCHULZ Von THUN, F.: Kommunikations- und Verhaltenstraining für Erziehung, Unterricht und Ausbildung. München, 1974.
- FITTKAU, B., SCHULZ Von THUN, F.: Ein paar Worte über Kommunikationstrainings. In: Psychologie heute, 1976, 2, 60-64.
- FLOWERS, J.V.: Simulation und Rollenspiel. In: Kanfer, F.H., Goldstein, A.P. (Hrsg.): Möglichkeiten der Verhaltensänderung. München, 1977, 178-220.
- FOPPA, K.: Lernen, Gedächtnis, Verhalten. Köln, 1965.
- FORD, J.P. jr.: Computer Analysis of Test for the Measurement of Social Perception during Human Relations Training. System Development Corporation, 1964. Calif., Santa Monica.
- FRIEDLANDER, F.: The Impact of Organisational Training Laboratories upon the Effectiveness and Interaction of Ongoing Work Groups. In: Personal Psychol., 1967, 20, 289-308.
- FRIEDLANDER, F.: A Comparative Study of Consulting Processes and Group Development. In: J. Appl. Behav. Science, 1968, 4, 377-400.
- FRIEDMAN, P.H.: The effects of modeling and role-playing on assertive behavior. In: Rubin, R.D., Fensterheim, H., Lazarus, A. u. Franks, C.M.: Advances in behavior therapy, New York, 1971.

- FRIEDMAN, P.H.: The effects of modeling, role-playing and participation on behavior change. In: Maher, D.A. (Ed.): Progress in experimental personality research. New York, 1972, 41-81.
- FRITZ, J.: Emanzipatorische Gruppendynamik. München, 1974.
- FÜRSTENAU, P.: Institutionsberatung - ein neuer Zweig angewandter Sozialwissenschaft. In: Gruppendynamik, 1970, 3, 219-234.
- GAGNÉ, R.M.: Die Bedingungen des menschlichen Lernens. Hannover, 1969.
- GEBERT, D.: Gruppendynamik in der betrieblichen Führungsschulung. Berlin, 1972.
- GEITGEY, D.A.: A Study of some Effects of Sensitivity Training on the Performance of Students in Associate Degree Programs of Nursing Education. Doctoral Diss., UCLA, 1966.
- GIBB, J.R.: Sensitivitätstraining als Mittel zur Förderung individueller Bildungsprozesse und Verbesserung zwischenmenschlicher Beziehungen. In: Horn, K.: Gruppendynamik und der subjektive Faktor. Frankfurt, 1972, 139-181.
- GIBB, J.R.: Effects of role playing upon flexibility and upon ability to conceptualize a new role. In: American Psychologist, 1952, 7, 310.
- GIBB, J.R.: Sensitivity Training as a Medium for Personal Growth and Improved Interpersonal Relationship. In: Interpers. Develop., 1, 6-31.

- GIBB, J.R.: The Effect of Human Relations Training.
In: Bergin, A.E. a. Garfield, S.L. (Eds.):
Hanbook of Psychotherapy and Behavior change.
New York, 1971.
- GIBB, J.R. a. GIBB, L.M.: Effects of the Use of
Participative Action Group in a course in
General Psychology. Paper presented at
meeting Americ. Psychol. Ass.. Washington,
D.C., 1952.
- GIERE, W.: Gruppendynamik - ein Spiel ohne Folgen?
In: Gruppendynamik, 1970, 1, 287-304.
- GIERE, W.: Gruppendynamik und politische Bildung.
In: Horn, K. 1972, 378-393.
- GIERE, W.: Gruppendynamik und bürgerliches Indivi-
duum. In: Westermanns Pädagogische Beiträge,
1973, 25, 441-451.
- GIERE, W.: Selbstbestimmtes Lernen durch Gruppen-
dynamik. In: Bergmann, K., Frank, G. (Hrsg.):
Bildungsarbeit mit Erwachsenen. Hamburg, 1977.
- GLIDEWELL, J.C.: Changes in Approaches to Work Problem
Analysis during Management Training. Washing-
ton, D.C., Second Amer. National Red Cross
School f. Management Developement, unpublished
manuscript, 1956.
- GOLDFRIED, M.R., DECENTECEO, E.T. a. WEINBERG, L.:
Systematic rational restructuring as a self-
control technique. In: Behavior Therapy,
1974, 5, 247-254.
- GOLDFRIED, M., GOLDFRIED, A.P.: Kognitive Methoden
der Verhaltensänderung. In: Kanfer, F.H.,
Goldstein, A.: Möglichkeiten der Verhaltens-
änderung. München, 1977, 103-132.

- GOLDSTEIN, A.P.: Methoden zur Verbesserung von Beziehungen. In: Kanfer, F.H., Goldstein, A.P.: Möglichkeiten der Verhaltensänderung. München, 1977, 17-56.
- GOLDSTEIN, A.P., WOLPE, J.: Behavior Therapy in Groups. In: Kaplan, H.I., Sadock, B.J. (Eds.): New Models for Group Therapy. New York, 1972.
- GOEZ, B.: Halten gruppensdynamische Trainings, was sich ihre Teilnehmer von ihnen versprechen? Unveröffentl. Diplom-Arbeit. Münster, 1977.
- GRAWE, K.: Assertives Training in Gruppen bei psychiatrischen Patienten mit sozialen Ängsten, Erfolg und Mißerfolg und deren Vorhersage. Vortrag auf dem 4. Kongreß der EABT, London, 1974.
- GRAWE, K.: Einige empirische Hinweise auf Unterschiede zwischen verhaltenstherapeutischer, psychoanalytischer und gesprächstherapeutischer Gruppentherapie. Vortrag auf dem 4. Kongreß der EABT, London, 1974.
- GRAWE, K., DZIEWAS, H., WEDEL, S.: Interaktionelle Problemlösungsgruppen. Eine verhaltenstherapeutische Form der Gruppentherapie. Unveröffentl. Manuskript. Hamburg, 1976.
- GREIF, S.: Direktives Verhaltenstraining. In: Gruppendynamik, 1976, 1, 29-46.
- GREIF, S., RIEGER, A., SEMMER, N.: Verhaltenstraining für Betriebsräte. In: Psychologie heute, 1977, 1, 18-25.
- GREIFFENHAGEN, M. (Hrsg.): Emanzipation. Hamburg, 1973.

- GREINER, L.E.: Organizational change and development. Doct. Diss., Harvard Univ. 1965.
- GROEBEN, N.: Vom behavioralen zum epistemologischen Subjektmodell: Paradigmawechsel in der Psychologie? Bericht aus dem Psychologischen Institut der Universität Heidelberg, Sept. 1975.
- GUNTHER, H., WILLECKE, C. u. WILLECKE, R.: Die gruppendynamische Bewegung in Kritik und Selbstkritik. In: IBW Journal, 1977, 1, 3-19.
- GUNTHER, H., WILLECKE, C. u. WILLECKE, R.: Warnung vor undifferenzierter Anwendung der Gruppendynamik im kirchlichen Bereich. In: IBW Journal, 1977, 1, 1-3.
- HABERMAS, J.: Erkenntnis und Interesse. Frankfurt, 1968.
- HALL, J. a. WILLIAMS, M.S.: Group dynamics training and improved decision making. In: J. of Appl. Behav. Science, 1970, 6, 39-68.
- HARRISON, R.: Impact of the Laboratory on Perception of Others by the Experimental Group. In: Argyris: Interpersonal Competence and Organisational Effectiveness, 1962, Homewood III, 261-271.
- HARRISON, R.: Cognitive Change and Participation in a Sensitivity Training Laboratory. In: J. Consult. Psychol., 1966, 30, 517-520.
- HARRISON, R.: Research on human relations training: Design and interpretation. In: Journ. of Appl. Behav. Science, 1971, 7 (1), 71-85.

- HARTIG, M.: Selbstkontrolle. München, 1973.
- HARTIG, M.: Die Anwendung von Techniken der Selbstkontrolle in der Verhaltenstherapie. In: Kraiker, C. (Hrsg.): Handbuch der Verhaltenstherapie. München, 1974, 325-350.
- HARTIG, M.: Probleme und Methoden der Psychotherapieforschung. München, 1975.
- HEINTEL, P.: Zum Wissenschaftsbegriff der Gruppendynamik. In: Das Argument 91 (1975, 17), 494-515.
- HENTIG, H. von: Systemzwang und Selbstbestimmung. Über die Bedingungen der Gesamtschule in der Industriegesellschaft. Stuttgart, 1968.
- HILGARD, E.R., BOWER, G.H.: Theorien des Lernens. Bd. 1 und 2. Stuttgart, 1976.
- HOFSTÄTTER, P.R.: Gruppendynamik. Hamburg, 1957.
- HOLZKAMP, K.: Theorien und Experiment in der Psychologie. Berlin, 1964.
- HOLZKAMP, K.: Wissenschaft als Handlung. Berlin, 1968.
- HOLZKAMP, K.: Wissenschaftstheoretische Voraussetzungen kritisch-emanzipatorischer Psychologie. In: Z. f. Sozialpsychol., 1970, 5-21, 109-141.
- HOLZKAMP, K.: Kritische Psychologie. Frankfurt, 1972.
- HORN, K.: Politische und methodologische Aspekte gruppenspezifischer Verfahren. In: Das Argument, 1969, Bd. 50, 1-23.
- HORN, K.: Gruppendynamik und der "subjektive Faktor". Repressive Entsublimierung oder politisierende Praxis. Frankfurt, 1972.

- HORN, K.: Im Gespräch. In: Psychologie heute, 1977, 5, S. 57-67
- HYMES, D.: Models of the Interaction of Language and Social Life. In Gumperz, J., Hymes, D. (Eds.): Directions in Sociolinguistics. New York, 1972, 35-71.
- IRLE, M.: Lehrbuch der Sozialpsychologie. Göttingen, 1975.
- JACOBS, A., SPRADLIN, W. (Eds.): The group as Agent of change. New York, 1974.
- JAEGGI, E.: Persönlichkeitstheoretische Implikationen verhaltenstherapeutischer Praxis. In: Das Argument, 1975, 91, 423-446.
- JOHNSON, D.W., JOHNSON, F.P.: Joining together, Group theory and group skills. New Jersey, 1975.
- JOHNSON, W.G.: Group Therapy: A Behavioral Perspective. In: Behavior Therapy, 1975, 6, 30-38.
- JOURARD, S.M.: A way to encounter. (Unveröffentl. Aufsatz, Florida, 1970). Zit. nach Bühler, Ch., Allen, M.: Einführung in die Humanistische Psychologie. Stuttgart, 1974.
- KAISER, K.W., BERWALD, H.: Zur praktischen Anwendung kognitiver Therapieansätze in Gruppen. Mitteilungen der GVT, 1975, 7, 31-44.
- KAMINSKI, G.: Verhaltenstheorie und Verhaltensmodifikation. Stuttgart, 1970.

- KANFER, F.H.: The Maintenance of behavior by self-generated stimuli and reinforcement. In: Jacob, A., Sachs, L.B.: Psychology of private events. New York, 1971.
- KANFER, F.H. u. GOLDSTEIN, A.P. (Hrsg.): Möglichkeiten der Verhaltensänderung. München, 1977.
- KANFER, F.H., PHILIPPS, J.S.: Learning foundations of behavior therapy. New York, 1970.
- KANFER, F.H., SASLOW, G.: Behavioral analysis. An alternative to diagnostic classification. In: Archives of General Psychiatry, 1965, 529-538.
- KANFER, F.H., SASLOW, G.: Behavior diagnosis. In: Franks, C.M. (Ed.): Behavior Therapy, Appraisal and Status. New York, 1969.
- KLAJE, J., MANN, R.: Zur Entwicklung eines standardisierten Selbstsicherheits-Trainings-Programms für Studenten (SST-S). Unveröffentl. Diplom-Arbeit, Münster, 1975.
- KLAUS, G.: Kybernetik und Erkenntnistheorie. Berlin, 1969.
- KOCH, S.: The image of man implicit in encounter group theory. In: Journal of humanistic psychology, 1971, 11, 109-128.
- KRAIKER, C. (Hrsg.): Handbuch der Verhaltenstherapie. München, 1974.
- KRASNER, L.: Behavior Modification - Values and Training. The Perspective of a Psychologist. In: Franks, C.M.: Behavior Therapy, Appraisal and Status. New York, 1969.

- KREMER, J.: Gemeinsam alles erfahren, Encounter als lohnende Herausforderung. In: Psychologie heute, 1976, 5, 28-34.
- KRIZ, J.: Statistik in den Sozialwissenschaften. Hamburg, 1973.
- KRUMBOLTZ, J.D., THORESEN, C.E. (Eds.): Behavioral counseling, Cases and techniques. New York, 1969.
- LAKIN, M. a. CARSON, R.C.: Some conditions for personal change in sensitivity training group and psychotherapy groups. In: Group Psychother., 1967, 20, 143-153.
- LANGER, I. u. SCHULZ VON THUN, F.: Messung komplexer Merkmale in Psychologie und Pädagogik. München, 1974.
- LAZARUS, A.A.: A support of technical eclecticism. In: Psych. Rep., 1967, 21, 415-416.
- LAZARUS, A.A.: Behavior Therapy in Groups. In: Gazda, G.M. (Ed.): Basic approaches to group psychotherapy and group counseling. Springfield, Illinois, 1968.
- LAZARUS, A.A.: On assertive behavior: A brief note. In: Beh. Ther., 1973, 4, 697-699.
- LAZARUS, A.A.: Multimodal behavior therapy: Treating the "BASIC ID". In: J. Nerv. Ment. Dis., 1973, Dis. 156, 404-411.
- LAZARUS, A.A.: Multimodal Behavior Therapy in Groups. Unveröffentl. Manuskript, 1974.

- LEHMENKÜHLER, A., ROSCHER, H.: Feedback in sozialer Interaktion. Versuche zu Theorie, Messung und praktischer Einübung von Feedback-Verhalten. Unveröffentl. Diplom-Arbeit, Psychologisches Institut Münster, 1975.
- LEHMENKÜHLER, A., ROSCHER, H., THEIS, W.: Feedback, Anmerkungen zu Funktion und Form. In: Sader, M. et al.: Verbesserung von Interaktion durch Gruppendynamik. Münster, 1976, 85-129.
- LEWIN, K.: Science, power and education. In: Lewin, G.W. (Ed.): Studies in topological and vector psychology III. New York, 1944.
- LEWIN, K.: Subjective and objective elements in the social field: the three step procedure. In: Human Relations, 1947, 1, 5-41.
- LEWIN, K.: Frontiers in Group Dynamics I. In: Human Relations, 1947, 1, 5-41.
- LEWIN, K.: Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Ausgewählte theoretische Schriften. Hg. Cartwright, D. Bern, 1963.
- LEWINSOHN, P.M., WEINSTEIN, M.S., ALPER, T.: Behavioral approach to the group treatment of depressed persons: A methodological contribution. In: J. Clin. Psychol., 1970, 26, 525-532.
- LIBERMAN, R.P.: A Behavioral approach to group dynamics I: Reinforcement and prompting of cohesiveness in group Psychotherapy. In: Beh. Ther., 1970, 1, 141-175.
- LIBERMAN, R.P., KING, L.W., DE RISI, W.G., Mc CANN, M.: Personal Effectiveness. Ill., 1975.

- LIEBERMAN, M.A.: Up the Right Mountain, Down the wrong Path-Theory Development for People-Changing Groups. In: J. of Appl. Beh. Science, 1974, 10, 2, 166-175.
- LIEBERMAN, M.A.: Gruppenmethoden. In: Kanfer, F.H. und Goldstein, A.P. (Hrsg.): Möglichkeiten der Verhaltensänderung. München, 1977, 503-568.
- LIEBERMAN, M.A., YALOM, D., MILES, M.B.: Encounter-Groups First Facts. New York, 1973.
- LIEBERMAN, M.A., YALOM, D., MILES, M.B.: Die Wirkung von Encounter-Gruppen auf ihre Teilnehmer - einige vorläufige Hinweise. In: Gruppendynamik, 2, 1974.
- LIENERT, G.A.: Testaufbau und Testanalyse. Weinheim, 1967.
- LIPPITT, G.: Effect of Information about Group Desire for Change on Members of the Group. Unpubl. Doct. Diss., American University. Diss. Abstracts, Vol. XX, 1966.
- LOMRANZ, J., LAKIN, I. a. SCHIFFMAN, H.: Variants of Sensitivity Trainings and Encounter. Diversity or Fragmentation? ^{In:} J. Appl. Behav. Science, 1972, 8, 399-420.
- LUBORSKY, L.: Psychotherapy. In: Ann. Review of Psychol. 1959, 10, 317-344.
- LUFT, J.: Einführung in die Gruppendynamik. Stuttgart, 1971.
- LUFT, M., RONELLENFITSCH, W.: Gruppendynamisches Training in der Lehrerbildung. Ulm, 1971.

- MAHONEY, M.J.: Cognition and Behavior Modification.
Cambridge, 1974.
- MAISONNEUVE, J.: Quelques problèmes majeurs concernant
les groupes de diagnostic. In: Sociologie du
Travail, 1965, 1.
- MANDEL, A., MANDEL, H., STADTER, E., ZIMMER, D.C.:
Einübung in Partnerschaft durch Kommunikations-
therapie und Verhaltenstherapie. München, 1972.
- MANN, L.: Sozialpsychologie. Weinheim und Basel, 1972.
- MARTIN, H.O.: The assessment of training. In: Personnel
management, 1957, Vol. 39.
- MASSARIK, F.A., CARLSON, G.: The California Psychologi-
cal Inventory as an Indicator of Personality
Change in Sensitivity Training. Working paper
Inst. of Indust. Rel., UCLA, 1960.
- Mc Fall, R.M., LILLESAND, D.B.: Behavioral rehearsal
with modeling and coaching in assertive train-
ing. In: J. of Abnorm Psych., 1971, 77, 313-
323.
- Mc LEISH, J., MATHESON, W., PARK, J.: Lernprozesse
in Gruppen. Ulm, 1975.
- MEICHENBAUM, D.H.: Cognitive Behavior Modification.
General learning Press. Morristown N.J.,
1974.
- MENNE, F.: Neue Sensibilität. Frankfurt, 1974.
- MICHEL, L.: Allgemeine Grundlagen psychometrischer
Tests. In: Heiss, R. (Hrsg.): Handbuch der
Psychologie Bd. 6: Psychologische Diagnostik.
Göttingen, 1964, 19-70.

- MILES, M.B.: Research Notes From Here and There, Human Relations Training: Processes and Outcomes. In: J. Counsel Psychol., 1960, 7.
- MILES, M.B.: Changes during and following laboratory training: A clinical-experimental study. In: Journ. of Appl. Behav. Science, 1965, 3.
- MILES, M.B.: Learning processes and outcomes in human relations training: A clinical-experimental study. In: Schein, E.H. and Benne, W.G. (Eds.): Personal and organisational change through group methods. New York, 1965.
- MILES, M.B.: Learning to work in Groups. Columbia University, 1967⁴.
- MILLER, G.A.: Assessment of psychotechnology. In: American Psychologist, 1970, 25, 991-1001.
- MILLS, T.M.: Soziologie der Gruppe. München, 1969.
- MOLLENHAUER, K.: Erziehung und Emanzipation. München, 1968.
- MORENO, J.: Psychodrama, Vol. 1. u. 2. New York 1959.
- MÜLLER, C.W. u. OELSCHLÄGEL, D.: Gruppendynamik und Emanzipation. In: Hartfiel, G. (Hrsg.): Emanzipation. Opladen, 1975.
- NADLER, E.B. a. FINK, S.L.: Impact of laboratory training on sociopolitical ideology. In: J. of Appl. Behav. Science, 1970, 6, 79-92.
- NIE, N.H.: SPSS - Statistical Package for the Social Sciences. New York, 1975.

- OHM, C.: Ziellosigkeit als Lernziel der Gruppendynamik. In: Das Argument, 1973, 78, 94-122.
- OSHRY, B. and HARRISON, R.: Transfer From Here-and-now to There-and-then: Changes in Organisational Problem Diagnosis Stemming From T-Group Training. In: J. Appl. Behav. Science, 1966, 2.
- PAGÈS, M.: Bethel 1969 - Eindrücke eines Emigranten. In: Gruppendynamik, 1971, 2, 112 - 127
- PERLS, F.S.: Gestalt-Therapie in Aktion. Stuttgart, 1974.
- PETERMANN, F. (Hrsg.): Methodische Grundlagen Klinischer Psychologie. Weinheim, 1977.
- PETERMANN, F. (Hrsg.): Psychotherapieforschung. Weinheim, 1977.
- PETERSON, J.A.: The Interface of Institutions and Group Process. In: JACOBS, A., SPRADLIN, V.: The Group as Agent of Change. New York, 1974, 5-18.
- PRIOR, H.: Gruppenarbeit in der Seminararbeit. In: Blickpunkt Hochschuldidaktik 11. Hamburg, 1970.
- PRIOR, H.: Gruppendynamik und politisches Lernen. In: Vopel, K.W. (Hrsg.): Gruppendynamische Experimente im Hochschulbereich. Hamburg, 1972. (Blickpunkt Hochschuldidaktik, 24, 92-99.
- PROKOP, E. und GEISSLER, K.A.: Erwachsenenbildung. München, 1974.

- RICHTER, H.E.: "Die Gruppe" - Hoffnung auf einen neuen Weg, sich selbst und andere zu befreien. Hamburg, 1972.
- RICHTER, H.E.: Lernziel Solidarität. Hamburg, 1974.
- ROGERS, G.R.: Encounter Gruppen. München, 1974.
- ROHR, C. (Hrsg.): Verhaltensänderung. München, 1972.
- ROSENBERG, P.: Experimental Analysis of Psychodrama. Unpubl. Doct. Diss., Harvard University, 1952.
- ROSENWALD, G.C.: Zum Objektivierungsproblem in der Gruppenpsychologie. In: Horn, K.: Gruppendynamik und der subjektive Faktor. Frankfurt, 1972.
- RUITENBECK, H.M.: Die neuen Gruppentherapien. Stuttgart, 1976.
- SADER, M.: Psychologische Anmerkungen zur Theorie der Gruppendynamik. In: Gruppendynamik, 1972, 3, 111-122.
- SADER, M.: Psychologie der Gruppe. München, 1976.
- SADER, M., SCHÄUBLE, W.: Zur Zielexplication bei gruppendynamischen Veranstaltungen. In: Gruppendynamik, 1972, 3, 423-428.
- SADER, M., SCHÄUBLE, W., THEIS, W. (Hrsg.): Verbesserung von Interaktion durch Gruppendynamik. Münster, 1976.
- SMITH, A.: Conditioned reflex therapy. New York, 1949.

- SBANDI, P.: Feedback im Sensitivity-Training. In: Gruppenpsychother. u. Gruppendynamik, 1970, 4, 17-32.
- SBANDI, P.: Gruppenpsychologie. München, 1973.
- SCHACHTER, S.: The interaction of cognitive and physiological determinants of emotional state. In: Spielberger, C. (Ed.): Anxiety and behavior. New York, 1966.
- SCHEIN, E.H. a. BENNIS, W.G.: Personal and Organizational Change through Group Methods. New York, 1965.
- SCHIERENBERG, M.: Lernen am Modell im Interaktions-training. In: Sader, M. et al.: Verbesserung von Interaktion durch Gruppendynamik. Münster, 1976, 59-83.
- SCHMIDT, J.: Thesen zur Lage der Theorie in der deutschen Gruppendynamik. Unveröffentl. Manuskript, 1977.
- SCHMIDTBAUER, J.: Sensitivitäts-Training und analytische Gruppendynamik. München, 1973.
- SCHULLER, A.: Das Legitimationsproblem in der Gruppendynamik. In: Gruppendynamik, 1975, 5, 332-348.
- SCHULTE, D.: Diagnostik in der Verhaltenstherapie. München, 1974.
- SCHUTZ, W.: Freude. Gruppentherapie, Sensitivitäts-training, Ich-Erweiterung. Reinbek, 1971.
- SCHWÄBISCH, L., SIEMS, M.: Anleitung zum sozialen Lernen. Reinbek, 1974.

- SEEGER, F.: Relevanz und Entwicklung der Psychologie. Darmstadt, 1977.
- SIELAND, B.: Gruppendynamische Laboratorien und ihre empirische Kontrolle. Phil. Diss., Münster, 1974.
- SIELAND, B.: Methodologie der Trainingskontrollen. In: Sader, M. et al.: Verbesserung von Interaktion durch Gruppendynamik. Münster, 1976.
- SLATER, P.E.: Mikrokosmos: Eine Studie über Gruppendynamik. Frankfurt, 1970.
- SMITH, P.B.: Attitude changes Associated With Training in Human Relations. In: British J. Soc. Clinic. Psychol., 1964, 3, 104-113.
- SOMMER, G. und ERNST, H.: Gemeindepsychologie. München, 1977.
- SOMMER, G.: Kompetenzerwerb in der Schule als Primäre Prävention. In: Sommer, G. und Ernst, H.: Gemeindepsychologie. München, 1977, 70-99.
- SPANGENBERG, K.: Chancen der Gruppenpädagogik - Gruppendynamische Modelle für Erziehung und Unterricht. Weinheim, 1969.
- STENDENBACH, F.J.: Soziale Interaktion und Lernprozesse. Köln, 1963.
- STEINKAMP, H.: Gruppendynamik und Demokratisierung. München, 1973.
- STOCK, D.: A Survey of Research on T-Groups. In: Bradford, L.P., Gibb, J.R., Benne, K.D. (Eds.): T-Group Theory and Laboratory Method. New York, 1964, 395-441.

- STRUPP, H.H.: On the basic ingredients of Psychotherapy. In: Journal of Consulting and Clinical Psychology, 1973, 41, 1-8.
- SUNDEL, M. und LAWRENCE, H.: Behavior modification in adult groups. In: Social Work, 1972, 17, 34-43.
- TATSUOKA, M.M.: Multivariate Analysis. New York, 1971.
- TAUSCH, R.: Gesprächspsychotherapie. Göttingen, 1967.
- TEEGEN, F., GRUNDMANN, A., RÖHRS, A.: Sich ändern lernen. Hamburg, 1975.
- TEICHGRÄBER, H.D.: Emanzipation - Elemente und Aspekte eines pädagogischen Begriffs. In: Neue Praxis, 1977, 2, 73-86.
- THEIS, W.: Zur Kritik der Gruppendynamik. In: Sader, M. et al.: Verbesserung von Interaktion durch Gruppendynamik. Münster, 1976.
- TRUAX, C.B., CARKHUFF, R.R.: Toward effective counseling and psychotherapy. Chicago, 1967.
- TYLER, L.E.: Design for a hopeful psychology. In: American Psychologist, 1973, 28, 1021-1029.
- ULLRICH de MUYNCK, R. und ULLRICH, R.: Einübung von Selbstvertrauen und sozialer Kompetenz. München, 1976. Teil I, II, III.
- ULLRICH de MUYNCK, R. und FORSTER, T.: Selbstsicherheitstraining. In: Kraiker, Ch.: Handbuch der Verhaltenstherapie. München, 1974.

- ULLRICH de MUYNCK, R., ULLRICH, R.: Standardisierung des Selbstsicherheitstrainings für Gruppen. Vortrag auf dem ersten Kongreß für Verhaltenstherapie der GVT, München, 1971.
- ULLRICH de MUYNCK, R., ULLRICH, R.: Standardisierung des Selbstsicherheitstrainings für Gruppen. In: Brengelmann, J.C., Tunner, W. (Hrsg.): Behavior-therapy - Verhaltenstherapie. München, 1971.
- VALIQUET, M.J.: Individual change in an management development program. In: Journ. of Appl. Behav. Science, 1968, 4, 313-325.
- VAN DE GEER, J.P.: Introduction to Multivariate Analysis for the Social Sciences. San Francisco, 1971.
- VOPEL, K.W. u. KIRSTEN, R.E.: Kommunikation und Kooperation. Ein gruppendynamisches Trainingsprogramm. München, 1974.
- WATSON, D. a. FRIEND, R.: Measurement of social-evaluative anxiety. In: J. of Consult. and Clin. Psychol., 1969, 33, 4, 448-457.
- WATSON, D., THARP, R.: Einübung in Selbstkontrolle. München, 1975.
- WATZLAWICK, P., BEAVIN, J.H., JACKSON, D.D.: Menschliche Kommunikation. Bern, 1969.
- WESCHLER, I., MASSARIK, F. a. TANNENBAUM, R.: The self in process. A sensitivity training emphasis. In: Weschler, I., Schein, E. (Eds.): Issues in Human Relations Training, Washington, D.C., 1962.

- WILLECKE, C., WILLECKE, R. und GÜNTHER, H.:
Kritische Beiträge zur Gruppendynamik.
Stuttgart, 1975.
- WIERINGA, C.F.: Problematik des gruppendynamischen
Seminars.^{In:} Gruppendynamik, 1, 1971, 86-93.
- WIERINGA, C.F.: Feedback. Konzept und praktische
Anwendung. In: Gruppendynamik, 1973, 1,
42-56.
- WOLPE, J.: Praxis der Verhaltenstherapie. Stuttgart,
1972.
- WOLPE, J., LAZARUS, A.: Behavior Therapy Techniques.
New York, 1966.
- ZIMMER, D., FIEDLER, P.A.: Verhaltenstherapeutische
Gruppen. Neue Möglichkeiten - Neue Probleme,
Mitteilungen der GVT, 1975, 7, 19-31.
- ZIMMER, D.: Ausbildung sozialer Kompetenz durch
Training in Verhaltensgeschicklichkeit und
Selbstregulation. Phil. Diss. Münster, 1976.

A N H A N G

INHALTSVERZEICHNIS

	<u>Seite</u>
Informationsblatt des Anna-Krückmann-Hauses	324
Instruktion Testzeitpunkt T_1	325
Instruktion Testzeitpunkt T_2	326
Instruktion Testzeitpunkt T_3	327
Frage 1, 2 und 3, Testzeitpunkt T_1	328
Frage 1, 2 und 3, Testzeitpunkt T_2 und T_3	329
Zusatzfragen Testzeitpunkt T_3	330
Unsicherheitsfragebogen	333
SAV	338
ANB	340
Verhaltenstest	342
Anschreiben zur Nachbefragung T_3	345
Mahnschreiben T_3	346
Auswertung der 7 Subskalen des Unsicherheitsfragebogens	347
Auswertungsskala des Verhaltenstests	348
Beispiele und Erläuterungen zu den einzelnen Skalenstufen	349
Tabelle Nr. A 1: Prüfung der beiden Teilstichproben	352
Tabelle Nr. A 2: Mittelwerte und Standardabweichungen zum Testzeitpunkt T_1	353
Tabelle Nr. A 3: Mittelwerte und Standardabweichungen zum Testzeitpunkt T_2	354
Tabelle Nr. A 4: Mittelwerte und Standardabweichungen zum Testzeitpunkt T_3	355
Abbildung Nr. A 1: Lage der Gruppenzentroide und der Versuchspersonen im Territorium, Testzeitpunkt T_2	356
Abbildung Nr. A 2: Territorium der drei Gruppen, Testzeitpunkt T_2	357
Abbildung Nr. A 3: Lage der Gruppenzentroide und der Versuchspersonen im Territorium, Testzeitpunkt T_3	358

	<u>Seite</u>
Abbildung Nr. A 4: Territorium der drei Gruppen, Testzeitpunkt T_3	359
Tabellen Nr. A 5 - 7: Diskriminanzanalysen zum Testzeitpunkt T_2	360
Tabellen Nr. A 8 - 10: Diskriminanzanalysen zum Testzeitpunkt T_3	365
Tabellen Nr. A 11 - 12: Faktorenanalyse des Verhaltenstests	370

Informationsschreiben des Anna-Krückmann-Hauses

Sehr geehrte Damen und Herren!

Sie haben sich im Anna-Krückmann-Haus zu einem Kurs angemeldet, um mit Hilfe dieses Trainings etwas für Ihre persönliche Fortbildung und Weiterbildung zu tun.

Viele Verfahren, die in den letzten Jahren im Bereich der Erwachsenenbildung erprobt und angewandt worden sind, sind zwar nach Aussagen der Teilnehmer und Veranstalter hilfreich und effektiv, es fehlt aber leider immer noch an empirischen Untersuchungen über die Auswirkungen solcher Kurse.

Diese Auswirkungen möchten wir mit Hilfe von Fragebögen überprüfen. Wir sind dabei auf Ihre Mitarbeit angewiesen und möchten Sie herzlich darum bitten, da nur Sie als Teilnehmer beurteilen können, ob der Kurs Ihnen etwas gebracht hat, ob er Ihnen in bezug auf Ihre persönlichen Wünsche und Zielvorstellungen weitergeholfen hat. Wir möchten Sie bitten, vor Beginn des Kurses, zwischendurch in kurzer Form und nach dem Ende des Kurses uns schriftlich verschiedene Fragen zu beantworten. Die Trainingssitzungen werden mit Tonband aufgenommen. Selbstverständlich werden alle Angaben vertraulich behandelt und anonym ausgewertet. Ich verpflichte mich, die Fragebögen und Tonbänder nicht anderweitig bekannt zu geben, alle Informationen vertraulich zu behandeln und nur zu Forschungszwecken auszuwerten. Die Daten dienen als Grundlage einer Doktorarbeit über verschiedene Trainingsformen. Der Kursverlauf wird im übrigen durch die Untersuchung nicht beeinträchtigt.

Für Ihr Einverständnis und Ihre Mitarbeit möchte ich mich im voraus herzlich bei Ihnen bedanken.

Alle näheren Informationen und Unterlagen erhalten Sie unmittelbar vor Kursbeginn.

Brigitte Dorst
(Dipl.-Psychologin)

Instruktion Nr. 1

Sehr geehrte Damen und Herren!

Wie Sie wissen, möchten wir die Effekte, die Gruppentrainings haben, bei diesem Seminar empirisch überprüfen.

Es ist für Sie sicherlich lästig, vor Beginn und am Ende dieses Trainings Fragebögen auszufüllen. Wir möchten Sie trotzdem herzlich bitten, die jeweiligen Fragebögen sorgfältig, genau und vollständig auszufüllen.

Es ist für unsere Forschungszwecke sehr wichtig.

Alle persönlichen Angaben werden selbstverständlich vertraulich behandelt und nicht weitergegeben!

Informationen zum genauen zeitlichen Ablauf des Trainings erhalten Sie von Ihrem Trainer.

Nachbefragung am Ende des Trainings

Instruktion Nr. 2

Sie sind sicher jetzt recht müde und es ist gewiß lästig für Sie, nochmals ausführlich einen Fragebogen auszufüllen.

Dennoch möchten wir Sie bitten, sich noch etwas Zeit zu nehmen und in Ruhe die folgenden Fragebögen zu beantworten.

Bitte arbeiten Sie sorgfältig und lassen Sie keinen Bogen aus, da die Vollständigkeit sehr wichtig ist!

Bitte versuchen Sie, bei den offenen Fragen möglichst ausführlich und konkret zu antworten.

Herzlichen Dank für die Mühe!

Code Nr.:

Instruktion Nr. 3

Sehr geehrte Damen und Herren!

Sie erhalten zum Abschluß der Untersuchung als Nachbefragung nochmals den gleichen Fragebogen, den Sie bereits vor Beginn und am Ende des Wochenendtrainings ausgefüllt haben.

Der Bogen enthält außerdem einige zusätzliche Fragen.

Bitte füllen Sie den Bogen sorgfältig und vollständig aus.

Dies ist für unsere Untersuchung sehr wichtig.

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Allgemeiner Fragebogen (Testzeitpunkt T₁)

Name: Code Nr.:

Vorname:

Geschlecht:

Alter:

Beruf:

Für wie selbstsicher halten Sie sich, wenn Sie sich mit anderen Menschen Ihres Alters, Geschlechts und Ihres sozialen Milieus vergleichen? Bitte kreuzen Sie auf den folgenden Skalen an:

Ich bin sicherer als:

1.

1% 25% 50% 75% 99%

Wie hoch schätzen Sie Ihre Schwierigkeiten ein, Kontakte zu schließen, d.h. von sich aus auf andere zuzugehen und sie anzusprechen und diese Kontakte weiterzuführen und zu vertiefen?

Ich habe mehr Schwierigkeiten als:

2.

1% 25% 50% 75% 99%

Wie schwer fällt es Ihnen, Ihre momentan erlebten Gefühle - positive Gefühle der Zuneigung, Freude z.B. und negative Gefühle wie z.B. Ärger, Ablehnung - offen auszusprechen?

Ich kann meine Gefühle offener ausdrücken als:

3.

1% 25% 50% 75% 99%

Allgemeiner Fragebogen (für Testzeitpunkt T_2 und T_3)

1.

Verglichen mit Menschen Ihres Alters, Geschlechts und Milieus, für wie selbstsicher halten Sie sich jetzt nach dem Training?

Ich fühle mich sicherer als:

1%	25%	50%	75%	99%
----	-----	-----	-----	-----

2.

Bezüglich der Fähigkeit, Kontakte zu schließen, d.h. auf andere Menschen zugehen, sie ansprechen und diese Kontakte weiterführen und vertiefen, habe ich mehr Schwierigkeiten als:

1%	25%	50%	75%	99%
----	-----	-----	-----	-----

3.

Im Hinblick auf die Fähigkeit, erlebte Gefühle - positive Gefühle der Zuneigung, Freude z.B. und negative Gefühle wie z.B. Ärger, Ablehnung - kann ich meine Gefühle offener ausdrücken als:

1%	25%	50%	75%	99%
----	-----	-----	-----	-----

Zusatzfragen T₃¹⁾

1. Der Einfluß, den die gesamte Trainings-Erfahrung auf mich und mein Verhalten hatte, ließe sich jetzt durch folgende Feststellung beschreiben (Zutreffendes bitte ankreuzen):

- ☐ Sie hat mein Verhalten in für mich unliebsamer Weise verändert.
 - ☐ Sie führte zu keinen wahrnehmbaren Veränderungen.
 - ☐ Mein Verhalten änderte sich für kurze Zeit, aber diese Veränderung ist mittlerweile wieder vergangen.
 - ☐ Sie führte zu einer beträchtlichen zeitweisen Veränderung meines Verhaltens, von der immer noch einiges vorhanden ist.
- Diese Änderung war ☐ positiv ☐ negativ

2. Ich verhalte mich jetzt (gegenüber der Zeit vor dem Training) anders gegenüber:

	positiv	negativ
☐ meinem Ehepartner, und diese Veränderung scheint	☐	☐
☐ meinen Kindern, und diese Veränderung scheint	☐	☐
☐ meinen Eltern, und diese Veränderung scheint	☐	☐
☐ meinen Freunden, und diese Veränderung scheint	☐	☐
☐ meinen Mitarbeitern, und diese Veränderung scheint	☐	☐
☐ meinen Vorgesetzten, und diese Veränderung scheint	☐	☐
☐ meinen Untergebenen, und diese Veränderung scheint	☐	☐
☐ meinem Partner(n), und diese Veränderung scheint	☐	☐

3. Die Wirkung, die die Erfahrung in der Kleingruppe auf mich hatte, erscheint mir jetzt:
- ☐ sehr schädlich ☐ enttäuschend ☐ ärgerlich
 - ☐ eher nutzlos als nützlich
 - ☐ neutral oder kaum anders
 - ☐ eher nützlich als nutzlos
 - ☐ konstruktiv in ihren Ergebnissen
 - ☐ eine sehr bedeutungsvolle positive Erfahrung
 - ☐ so verwirrend, daß ich keine Angaben machen kann.
4. Der Einfluß des Trainings auf die Bewußtheit meiner eigenen Gefühle und der Gefühle anderer (alles Zutreffende bitte ankreuzen):
- ☐ Ich bin meinen eigenen Gefühlen gegenüber sensibler, empfindsamer geworden und nehme die Gefühle anderer eher wahr; das war für mich eine völlig neue Erfahrung.
 - ☐ Da ich mir meiner eigenen Gefühle bewußter geworden war, konnte ich meine
 - ☐ positiven
 - ☐ negativen
 - ☐ positiven wie negativenGefühle anderen offener mitteilen.
 - ☐ Ich war mir meiner Gefühle schon vorher bewußt, aber nicht in diesem Umfang.
 - ☐ In diesem Bereich hat sich nichts verändert.
 - ☐ Ich bin mir meiner Gefühle bewußter geworden, aber das bedaure ich sehr.
- Kreuzen Sie bitte so an, wie es jetzt ist.

Falls sich in der Zwischenzeit andere Veränderungen ergeben haben, bitte beschreiben Sie sie hier möglichst ausführlich.

Ich stelle an mir folgende Veränderungen fest:

Diese Veränderungen stehen in Zusammenhang mit dem Wochenendtraining:

Ja:

Nein:

Unsicherheitsfragebogen

Name:..... Datum:..... Lfd. Nr.

==U==

6 = stimmt vollkommen

1 = stimmt überhaupt nicht

stimmt über-
haupt nicht

stimmt voll-
kommen

1. Ich treffe Entscheidungen schnell und sicher. 1 2 3 4 5 6
2. Ich erhalte nicht gern Geschenke..... 1 2 3 4 5 6
3. Ich kann eine Kritik leicht offen äußern..... 1 2 3 4 5 6
4. Es fällt mir schwer, eine Bitte abzuschlagen. 1 2 3 4 5 6
5. Ich finde es schwierig, mit einem Fremden
ein Gespräch zu beginnen..... 1 2 3 4 5 6
6. Auch wenn ich im Recht bin, wage ich nicht,
einem Polizisten zu widersprechen..... 1 2 3 4 5 6
7. Ich verlasse mich im allgemeinen auf mein
eigenes Urteil..... 1 2 3 4 5 6
8. Ich schlucke meinen Ärger immer runter..... 1 2 3 4 5 6
9. In Diskussionen fallen mir immer erst nach-
her die richtigen Argumente ein..... 1 2 3 4 5 6
10. Ich habe immer das Gefühl, andere Leute zu
belästigen, wenn ich um eine Auskunft bitte.. 1 2 3 4 5 6
11. Ich unterlasse alles, was Widerspruch
herausfordern könnte..... 1 2 3 4 5 6
12. Wenn jemand mir ins Wort fällt, fordere ich
ihn auf, mich ausreden zu lassen..... 1 2 3 4 5 6
13. Ich bin sehr schnell zu kränken..... 1 2 3 4 5 6
14. Ich muß öfters gegen meine Schüchternheit
ankämpfen..... 1 2 3 4 5 6
15. Es ist mir gleichgültig, was andere Menschen
über mich denken..... 1 2 3 4 5 6
16. Ich vermeide es möglichst, Verantwortung
zu übernehmen..... 1 2 3 4 5 6
17. Wenn ich in einem fremden Haus eingeladen
bin, fühle ich mich die ganze Zeit befangen.. 1 2 3 4 5 6
18. Ich neige dazu, mich für alles zu entschul-
digen..... 1 2 3 4 5 6

	stimmt über- haupt nicht	stimmt voll- kommen
19. Eine Gesprächspause verunsichert mich stark.	1 2 3 4 5 6	
20. Ich bin zu höflich, um in einem Restaurant ein schlechtes Essen zu beanstanden.....	1 2 3 4 5 6	
21. Wenn mir der Besuch eines Freundes wirklich ungelegen kommt, kann ich ihm ohne weiteres absagen.....	1 2 3 4 5 6	
22. Es stört mich, wenn mir Leute bei der Arbeit zusehen.....	1 2 3 4 5 6	
23. Ich werde nervös, wenn man mich warten läßt.	1 2 3 4 5 6	
24. Bei Meinungsverschiedenheiten bin ich immer der erste, der nachgibt.....	1 2 3 4 5 6	
25. Ich habe leicht Schuldgefühle.....	1 2 3 4 5 6	
26. Ich protestiere laut, wenn sich jemand vordrängt.....	1 2 3 4 5 6	
27. Kritik oder Schimpfen verletzen mich sehr...	1 2 3 4 5 6	
28. Ich finde es schwierig, andere zu loben oder ein Kompliment zu machen.....	1 2 3 4 5 6	
29. Es ist mir äußerst unangenehm, in einer Gesellschaft unpassend gekleidet zu sein....	1 2 3 4 5 6	
30. Ich könnte meinen Eltern nie sagen, daß ich böse auf sie bin.....	1 2 3 4 5 6	
31. Ich bin sehr selbstsicher.....	1 2 3 4 5 6	
32. Es ist mir unangenehm, eine Verkäuferin zu lange in Anspruch zu nehmen.....	1 2 3 4 5 6	
33. Ich neige dazu, eher nachzugeben, als einen Streit anzufangen.....	1 2 3 4 5 6	
34. Wenn ich lächerlich gemacht werde, kann ich überhaupt nichts erwidern.....	1 2 3 4 5 6	
35. Ich habe häufig den Eindruck, irgend-jemand beleidigt zu haben.....	1 2 3 4 5 6	
36. Ich habe es gern, wenn man mir genau sagt, was zu tun ist.....	1 2 3 4 5 6	
37. Es ist mir unangenehm, wenn ich jemandem zu Dank verpflichtet bin.....	1 2 3 4 5 6	
38. Ich wage es nie, offen zu sagen, was mir an anderen nicht gefällt.....	1 2 3 4 5 6	
39. Ich bin sehr verlegen, wenn ich im Mittel-punkt des Interesses stehe.....	1 2 3 4 5 6	
40. In Gegenwart von Autoritätspersonen bin ich immer verwirrt.....	1 2 3 4 5 6	

- | | stimmt über-
haupt nicht | stimmt voll-
kommen |
|---|-----------------------------|------------------------|
| 41. Wenn Unstimmigkeiten zwischen einem Freund und mir bestehen, kann ich ihn direkt darauf ansprechen..... | 1 2 3 4 5 6 | |
| 42. Mit etwas Alkohol bin ich selbstsicherer.... | 1 2 3 4 5 6 | |
| 43. Eine Gehaltserhöhung zu fordern, ist mir fast unmöglich..... | 1 2 3 4 5 6 | |
| 44. Ich denke oft darüber nach, welchen Eindruck ich auf andere Leute mache..... | 1 2 3 4 5 6 | |
| 45. Ich vermeide möglichst unangenehme Auseinandersetzungen, auch wenn sie notwendig wären..... | 1 2 3 4 5 6 | |
| 46. Wenn mich mein Vorgesetzter zu Unrecht tadelte, kann ich mich immer erfolgreich verteidigen..... | 1 2 3 4 5 6 | |
| 47. Auch wenn ich einen Freund dringend bräuchte, würde ich ihn nie spät abends anrufen..... | 1 2 3 4 5 6 | |
| 48. Bei Vorwürfen reagiere ich häufig mit Trotz. | 1 2 3 4 5 6 | |
| 49. Es fällt mir schwer, falsche Rechnungen zu bemängeln..... | 1 2 3 4 5 6 | |
| 50. Ich lasse meine Entscheidungen leicht wieder von anderen Leuten umwerfen..... | 1 2 3 4 5 6 | |
| 51. Es fehlt mir sicher an Selbstvertrauen..... | 1 2 3 4 5 6 | |
| 52. Ich äußere meinen Ärger sofort, wenn ein Freund mich zu Unrecht kritisiert..... | 1 2 3 4 5 6 | |
| 53. Wenn jemand meine Arbeit kritisiert, bringe ich gar nichts mehr zustande..... | 1 2 3 4 5 6 | |
| 54. Ich bin ganz auf die Liebe und Zuneigung anderer Menschen angewiesen..... | 1 2 3 4 5 6 | |
| 55. Einem sehr zuvorkommenden Verkäufer nehme ich immer etwas ab..... | 1 2 3 4 5 6 | |
| 56. Ich kann immer eine angemessene Bezahlung für meine Arbeit fordern..... | 1 2 3 4 5 6 | |
| 57. Ich bin gewöhnlich still "um des lieben Friedens willen"..... | 1 2 3 4 5 6 | |
| 58. Es ist mir unangenehm, Freunde um einen Gefallen zu bitten..... | 1 2 3 4 5 6 | |
| 59. Ich möchte selbst einen engen Freund nicht mit meinen persönlichen Problemen belasten.. | 1 2 3 4 5 6 | |
| 60. Ich habe oft Angst, lächerlich zu wirken.... | 1 2 3 4 5 6 | |

	stimmt über- haupt nicht	stimmt voll- kommen
61. Ich würde mich in einem Restaurant nie beim Geschäftsführer beschweren.....	1 2 3 4 5 6	
62. Ich kann meinen Willen selbst dann durch- setzen, wenn ich dadurch meine Familie kränken könnte.....	1 2 3 4 5 6	
63. Wenn ich zu wenig Wechselgeld bekommen habe, lasse ich es dabei bewenden.....	1 2 3 4 5 6	
64. Ich wage es kaum, eigene Wünsche zu äußern.	1 2 3 4 5 6	
65. Ich fühle mich sehr schnell hilflos.....	1 2 3 4 5 6	
66. In Gegenwart des andern Geschlechts bin ich immer schüchtern.....	1 2 3 4 5 6	
67. Ich habe leicht das Gefühl zu versagen.....	1 2 3 4 5 6	
68. Ich habe ständig Angst, daß ich etwas Falsches sagen oder tun könnte.....	1 2 3 4 5 6	
69. Meine Forderungen kann ich leicht durch- setzen.....	1 2 3 4 5 6	
70. Es ist mir peinlich, wenn mir andere ihre Hilfe anbieten.....	1 2 3 4 5 6	
71. Wenn mein Chef sich in meinem Arbeitsraum aufhält, fühle ich mich befangen.....	1 2 3 4 5 6	
72. Es macht mir nichts aus, in einem Restau- rant laut nach dem Ober zu rufen.....	1 2 3 4 5 6	
73. Wenn ich einem Bettler nichts gebe, habe ich Schuldgefühle.....	1 2 3 4 5 6	
74. Es ist mir äußerst peinlich, bei einer Veranstaltung zu spät zu kommen.....	1 2 3 4 5 6	
75. Ich verwehre mich dagegen, daß meine Familie sich in Dinge einmischt, die allein mich angehen.....	1 2 3 4 5 6	
76. Ich bin fast übertrieben höflich gegen- über Höhergestellten.....	1 2 3 4 5 6	
77. Es fällt mir schwer, jemandem zu sagen, daß ich ihn mag.....	1 2 3 4 5 6	
78. Ich versuche fast immer, meine Gefühle zu verbergen.....	1 2 3 4 5 6	
79. Mit einer fremden Person zu tanzen, ist mir unangenehm.....	1 2 3 4 5 6	
80. Ich vermeide immer, etwas zu sagen, was die Gefühle des anderen verletzen könnte...	1 2 3 4 5 6	
81. Einem armen Hausierer kaufe ich immer etwas ab.....	1 2 3 4 5 6	

	stimmt über- haupt nicht						stimmt voll- kommen
82. Es ist mir unmöglich, mit Menschen, die mir nahestehen, zu streiten.....	1	2	3	4	5	6	
83. Ich werde immer verlegen, wenn ich ein Kompliment bekomme.....	1	2	3	4	5	6	
84. Ich bin mit meiner Leistung voll und ganz zufrieden.....	1	2	3	4	5	6	

SAV (Skala soz. Angst und Vermeidung)

Name:..... Datum:..... Lfd. Nr.:.....

- | | | |
|---|----|------|
| 1. Ich fühle mich auch in unvertrauten sozialen Situationen entspannt. | Ja | Nein |
| 2. Ich versuche, Situationen zu vermeiden, die von mir verlangen, gesellig zu sein. | Ja | Nein |
| 3. Es fällt mir leicht, mich in Gegenwart fremder Leute zu entspannen. | Ja | Nein |
| 4. Ich habe kein besonderes Bedürfnis, Menschen aus dem Wege zu gehen. | Ja | Nein |
| 5. Gesellschaftliche Veranstaltungen bringen mich oft aus der Fassung. | Ja | Nein |
| 6. Bei gesellschaftlichen Anlässen fühle ich mich meist ruhig und gelassen. | Ja | Nein |
| 7. Ich fühle mich meist wohl, wenn ich mit einer Person des anderen Geschlechts rede. | Ja | Nein |
| 8. Ich versuche, möglichst nicht mit Personen zu reden, die ich nicht gut kenne. | Ja | Nein |
| 9. Wenn sich eine Gelegenheit bietet, neue Menschen kennenzulernen, nehme ich sie oft wahr. | Ja | Nein |
| 10. Bei einem zwanglosen Zusammensein von Männern und Frauen bin ich nervös und angespannt. | Ja | Nein |
| 11. Gewöhnlich bin ich Leuten gegenüber nervös, wenn ich sie nicht gut kenne. | Ja | Nein |
| 12. Ich bin gewöhnlich entspannt, wenn ich mit einer Gruppe von Leuten zusammen bin. | Ja | Nein |
| 13. Ich möchte mich oft von Menschen entfernen. | Ja | Nein |
| 14. Ich fühle mich meist unwohl in einer Gruppe Menschen, die ich nicht kenne. | Ja | Nein |
| 15. Wenn ich jemanden zum ersten Mal treffe, bin ich meist entspannt. | Ja | Nein |
| 16. Wenn man mich jemandem vorstellt, werde ich verwirrt und nervös. | Ja | Nein |
| 17. Ich kann ohne weiteres ein Zimmer voller fremder Menschen betreten. | Ja | Nein |
| 18. Ich vermeide es gewöhnlich, auf eine große Personengruppe zuzugehen und mich ihr anzuschließen. | Ja | Nein |

- | | | |
|---|----|------|
| 19. Wenn meine Vorgesetzten mit mir plaudern wollen, so tue ich das gerne. | Ja | Nein |
| 20. In einer Gruppe von Leuten bin ich oft gereizt. | Ja | Nein |
| 21. Ich neige dazu, mich vor Leuten zurückzuziehen. | Ja | Nein |
| 22. Es macht mir nichts aus, auf Parties oder sozialen Zusammenkünften mit Leuten zu reden. | Ja | Nein |
| 23. In einer großen Menschen-Gruppe fühle ich mich selten wohl. | Ja | Nein |
| 24. Ich erfinde oft Entschuldigungen, um soziale Konflikte zu vermeiden. | Ja | Nein |
| 25. Ich stelle manchmal andere Leute einander vor. | Ja | Nein |
| 26. Ich versuche, formellen sozialen Anlässen aus dem Wege zu gehen. | Ja | Nein |
| 27. Ich beteilige mich meist an allen möglichen sozialen Aktivitäten. | Ja | Nein |
| 28. Es fällt mir schwer, mich unter anderen Menschen entspannt zu fühlen. | Ja | Nein |

Skala Angst vor negativer Bewertung (ANB) (Watson & Friend)

- | | | |
|---|----|------|
| 1. Es kümmert mich kaum, wenn ich anderen dumm erscheine. | Ja | Nein |
| 2. Ich frage mich, was andere Leute von mir halten, auch dann, wenn ich weiß, daß das nichts ändert. | Ja | Nein |
| 3. Ich werde nervös und angespannt, wenn ich weiß, daß mich jemand beurteilt. | Ja | Nein |
| 4. Es betrifft mich nicht, wenn ich weiß, daß sich jemand ein ungünstiges Bild von mir macht. | Ja | Nein |
| 5. Ich bin sehr betroffen, wenn ich einen fauxpas begehe. | Ja | Nein |
| 6. Die Meinung, die wichtige Leute von mir haben, beschäftigt mich kaum. | Ja | Nein |
| 7. Ich bin oft besorgt, daß ich lächerlich aussehen oder dumm wirken könnte. | Ja | Nein |
| 8. Ich reagiere kaum darauf, daß einige Leute mich nicht leiden können. | Ja | Nein |
| 9. Ich habe häufig Angst, daß andere meine Fehler bemerken. | Ja | Nein |
| 10. Die Mißbilligung anderer hätte kaum eine Auswirkung auf mich. | Ja | Nein |
| 11. Wenn mich jemand beurteilt, erwarte ich das Schlimmste. | Ja | Nein |
| 12. Ich Sorge mich kaum darum, welchen Eindruck ich auf jemanden mache. | Ja | Nein |
| 13. Es kümmert mich, wenn andere mich nicht akzeptieren. | Ja | Nein |
| 14. Es kümmert mich, wenn andere etwas an mir aussetzen könnten. | Ja | Nein |
| 15. Die Meinung, die andere von mir haben, kümmert mich nicht. | Ja | Nein |
| 16. Ich bin nicht unbedingt nervös, wenn ich jemandem nicht gefalle. | Ja | Nein |
| 17. Wenn ich mit anderen rede, bin ich besorgt darüber, was sie über mich denken. | Ja | Nein |
| 18. Ich frage mich meist, was für einen Eindruck ich mache. | Ja | Nein |
| 19. Ich glaube, daß sich soziale Ungeschicklichkeiten manchmal nicht vermeiden lassen. Warum sich darüber aufregen? | Ja | Nein |

- | | | |
|---|----|------|
| 20. Es kümmert mich ziemlich stark, was meine Vorgesetzten von mir halten. | Ja | Nein |
| 21. Wenn mich jemand beurteilt, so hat das keine Auswirkungen auf mich. | Ja | Nein |
| 22. Ich bin besorgt, daß andere denken könnten, daß ich nichts tauge. | Ja | Nein |
| 23. Ich bin überhaupt nicht besorgt darüber, was andere von mir halten. | Ja | Nein |
| 24. Manchmal denke ich, daß ich mich zu sehr damit beschäftige, was andere über mich denken. | Ja | Nein |
| 25. Ich frage mich oft, ob ich nichts Falsches sagen oder tun werde. | Ja | Nein |
| 26. Es ist mir oft gleichgültig, welche Meinung andere über mich haben. | Ja | Nein |
| 27. Meist vertraue ich darauf, daß andere einen guten Eindruck von mir haben. | Ja | Nein |
| 28. Es bekümmert mich oft, daß Personen, die mir wichtig sind, nicht viel von mir halten. | Ja | Nein |
| 29. Ich grüble, was für eine Meinung meine Freunde von mir haben. | Ja | Nein |
| 30. Ich werde nervös und zittrig, wenn ich weiß, daß ich gerade von Vorgesetzten beurteilt werde. | Ja | Nein |

VERHALTENSFRAGEBOGEN

Bitte versuchen Sie, sich in die folgenden kurz beschriebenen Situationen möglichst gut einzudenken und schreiben Sie die Antwort, die Ihnen dann einfällt wörtlich auf.

Nr. 1

Sie haben sich für ein Konzert eine Karte gekauft und stellen fest, daß auf Ihrem nummerierten Platz bereits ein junger Mann sitzt. Sie fordern ihn auf, Ihren Platz zu räumen. Er antwortet lässig, er wolle lieber hier sitzen bleiben und meint, Sie sollten sich doch ein paar Stühle weiter einen Platz suchen.

Sie sagen:

Nr. 2

Sie sind müde und ausgesprochen schlechter Laune und möchten das Ihrem Partner verständlich machen.

Sie sagen:

Nr. 3

Sie hatten eine Verabredung mit einem Studienkollegen und warten ungeduldig seit einer halben Stunde auf ihn. Schließlich kommt er langsam angeschlendert.

Sie sagen:

Nr. 4

Sie bekommen unverhofft noch nachträglich zum Geburtstag eine Schallplatte geschenkt, die Sie sich schon lange wünschen.

Sie sagen:

Nr. 5

Ihr Partner stellt einen gemeinsamen Freund immer wieder als Vorbild für Sie hin.

Sie sagen:

Nr. 6

Sie haben im Seminar ein ausgezeichnetes Referat gehalten und viel Anerkennung dafür bekommen. Sie kommen nach Hause und sagen:

Nr. 7

Ihr Partner nörgelt über Ihr Aussehen und Ihre Kleidung. Nichts ist ihm recht.

Sie sagen:

Nr. 8

Sie haben sich mit einem Kollegen unterhalten. Das Gespräch hat Ihnen gut gefallen.

Sie sagen:

Nr. 9

Sie haben zum zweiten Mal versucht, eine Stelle zu bekommen und es hat wieder nicht geklappt. Sie kommen nach Hause und sagen zu Ihrem Partner:

Nr. 10

Nach dem Seminar sehen Sie, daß sich einige Studienkollegen, die Sie nett finden, noch vor dem Raum unterhalten. Sie möchten auch gern beteiligt sein. Sie gehen hin und sagen:

Nr. 11

Im Seminar äußert ein anderer Kritik an der Veranstaltung und wird daraufhin vom Dozenten lächerlich gemacht.

Sie sagen:

Nr. 12

Sie treffen auf der Straße einen Bekannten, den Sie schon lange nicht mehr gesehen haben und den Sie sehr mögen.

Sie sagen:

Nr. 13

Ein Bekannter will von Ihnen etwas ausleihen. Sie haben ihm schon öfter etwas geliehen und es erst nach langem Drängen zurückbekommen.

Sie sagen:

Nr. 14

Auf Ihrem Diskussionsbeitrag hin herrscht Stille in der Gruppe. Sie wissen nicht, was das zu bedeuten hat und sind ganz unsicher. Sie sagen:

Nr. 15

In einer harten Diskussion kommt es öfter vor, daß ein anderer Ihnen ins Wort fällt und eine abfällige Bemerkung über Ihren Beitrag macht.

Sie sagen:

Bitte sehen Sie sich jetzt Ihre Antworten Nr. 1 bis Nr. 15 noch einmal an und versuchen Sie, Ihr Verhalten einzuschätzen nach den folgenden Punkten:

- a) - Dieses Verhalten wäre einfach selbstverständlich für mich.
- b) - Dabei müßte ich mich etwas anstrengen, mich so zu verhalten.
- c) - Es fiel mir sehr schwer, aber ich möchte mich so verhalten können.
- d) - Ich würde mich gern so verhalten, könnte es aber einfach nie.

Bitte schreiben Sie unter jede Ihrer Antworten a), b), c) oder d).

Dipl.-Psych.
Brigitte Dorst
Moeserweg 13
44 Münster

Münster, 5. Dez. 197

Sehr geehrte Damen und Herren!

Seit dem Wochenendtraining im September sind fast drei Monate vergangen.

Heute möchte ich mich mit der Bitte um Mitarbeit bei der Nachuntersuchung an Sie wenden.

Sie erhalten beiliegend den Ihnen schon bekannten Fragebogen zum Ausfüllen. Es geht darum, die längerfristigen Auswirkungen des Trainings zu untersuchen. Diese Untersuchung kann nur mit Ihrer Hilfe, mit Ihren Angaben und Informationen durchgeführt werden.

Für Sie ist es sicherlich recht lästig, nochmals sich schriftlich zum Training zu äußern.

Ich möchte Sie dennoch ganz herzlich um Ihre Mitarbeit, auf die ich angewiesen bin, bitten.

Bei der kleinen Anzahl von Teilnehmern dieser Untersuchung ist jeder Fragebogen besonders wichtig! Jeder fehlende Fragebogen der Nachuntersuchung bedeutet einen enormen Ausfall an Daten, da die Angaben über einen Teilnehmer dann unvollständig sind und auch die vorherigen Daten nicht mehr berücksichtigt werden können.

Schicken Sie den ausgefüllten Fragebogen bitte bis zum 20. Dezember (das Auswertungs- und Rechenprogramm ist auf diesen Termin abgestimmt) wieder zurück. Ein frankierter Umschlag ist beigelegt.

Herzlichen Dank für Ihre Mühe und
Ihre Mitarbeit

(Brigitte Dorst)

Dipl.-Psych.
Brigitte Dorst
Moeserweg 13
44 Münster

Münster, 20. Dez. 1976

Sehr geehrte(r)

Vor etwa zwei Wochen habe ich Ihnen den Nachuntersuchungsfragebogen für das Training, an dem Sie im September dieses Jahres teilgenommen haben, zugesandt.

Um überhaupt sinnvolle empirisch geprüfte Aussagen über den Wert von gruppendynamischen Kurztrainings machen zu können, sind wir auf alle Fragebögen angewiesen, da die Zahl der Teilnehmer an dieser Untersuchung schon recht klein ist.

Daher möchte ich Sie nochmals ganz dringend und herzlich bitten, sich doch die Mühe zu machen, den Fragebogen auszufüllen und mir baldmöglichst zurückzuschicken.

Falls Sie in der Zwischenzeit den Bogen bereits abgeschickt haben, ist dieser Brief natürlich überholt.

Ich bin Ihnen für Ihre Mitarbeit sehr zu Dank verpflichtet.

Ein schönes Weihnachtsfest wünsche ich Ihnen
und mir den baldigen Eingang Ihres Fragebogens.

Mit freundlichem Gruß

(Brigitte Dorst)

Auswertung der sieben Subskalen des U-Fragebogens

U = Unsicherheitsfragebogen

Faktor 1: generelle Unsicherheit - G-Faktor, 20 Items

Items: 1-, 14, 26-, 31-, 39, 43, 46-, 50, 51, 56-, 60,
65, 66, 67, 68, 69-, 71, 77, 83, 84-.

Faktor 2: Angst vor Kritik und öffentlichen Fehlschlägen,
14 Items

Items: 13, 16, 19, 22, 23, 27, 40, 44, 48, 53, 80, 67,
68, 71.

Faktor 3: Angst "nein" zu sagen bei unberechtigten Forde-
rungen, 11 Items.

Items: 8, 11, 24, 30, 33, 38, 45, 57, 76, 80, 82.

Faktor 4: Kontakt-Angst, 15 Items

Items: 2, 10, 17, 28, 37, 47, 58, 59, 64, 66, 70, 77,
78, 79, 83.

Faktor 5: Angst zu fordern und sich durchzusetzen, 8 Items

Items: 3-, 4, 6, 7-, 41-, 46-, 52-, 75-.

Faktor 6: Schuldgefühle bei assert. Reaktionen, 9 Items

Items: 18, 25, 35, 49, 54, 55, 63, 73, 81.

Faktor 7: Übertriebene Rücksichtnahme und Höflichkeit,
8 Items

Items: 15-, 20, 29, 61, 62-, 72-, 74, 21-.

Auswertung:

$$\text{Endwert} = \frac{\text{Summe d. Faktors} - \text{N.d. Items f. Faktor}}{\text{N der Items des Faktors}} \times 20$$

Dadurch kommen alle Faktoren auf die Einheitsskala 0 - 100

Skala zur Auswertung des Verhaltenstests

Skalenstufe	
1	Die Antwort nimmt keinen Bezug zum eigenen Erleben, ist nicht direkt an den Interaktionspartner gerichtet und nimmt keinen Bezug zur Situation. Sie geht über die Situation hinweg.
2	Die Antwort ist direkt an den Interaktionspartner gerichtet und nimmt Bezug zur Situation. Der Sprecher teilt jedoch über sein eigenes Erleben nichts mit, er fragt, gibt unverbildliche Stellungnahmen ab, analysiert, trifft objektive Feststellungen etc.
3	Die Antwort ist direkt an den Interaktionspartner gerichtet und nimmt Bezug zur Situation. Der Sprecher teilt sein Erleben, seine Gefühle, Wünsche, Bitten, Forderungen jedoch indirekt mit. Z.B. "Kann man denn nie seine Ruhe haben?"
4	Wie Stufe 3, zusätzlich wird das eigene Erleben, die eigenen Gefühle kurz ausgedrückt in Wörtern wie: Klasse! Toll! Mist! Schön, dich zu treffen!
5	Die Antwort drückt das eigene Erleben dem Partner gegenüber direkt in Ich-Form aus. Die Gefühle werden konkret benannt, sind situationsbezogen und eindeutig erkennbar.

Beispiele und Erläuterungen zu den einzelnen
Skalenstufen

Beispiel: Testaufgabe 7

Ihr Partner nörgelt über Ihr Aussehen und Ihre
Kleidung. Nichts ist ihm recht.

Sie sagen:

Skalenstufe 1:

Die Antwort nimmt keinen Bezug zum eigenen Erle-
ben, ist nicht direkt an den Interaktionspartner
gerichtet und nimmt keinen Bezug zur Situation.
Sie geht über die Situation hinweg.

Beispiel:

Ich stelle mich stur und fange ein anderes Thema
an, frage: "Was ist heute im Kinoprogramm?"

Begründung:

Die Antwort nimmt keinen Bezug zur Situation,
zum eigenen Erleben und zum Verhalten des Bezugs-
partners. Die Antwort geht über die Situation
hinweg.

Skalenstufe 2:

Die Antwort ist direkt an den Interaktionspartner
gerichtet und nimmt Bezug zur Situation. Der
Sprecher teilt jedoch über sein eigenes Erleben
nichts mit, er fragt, gibt unverbindliche Stel-
lungnahmen ab, analysiert, trifft objektive Fest-
stellungen etc.

Beispiel:

"Man kann da verschiedener Ansicht sein. Objektiv
gesehen hat jeder Mensch das Recht auf freie Ent-
faltung der Persönlichkeit."

Begründung:

Die Antwort ist an den Partner gerichtet und nimmt inhaltlich Bezug zur Situation. Eigene Gefühle werden jedoch nicht mitgeteilt, statt dessen eine allgemeine Aussage gemacht.

Skalenstufe 3:

Die Antwort ist direkt an den Interaktionspartner gerichtet und nimmt Bezug zur Situation. Der Sprecher teilt sein Erleben, seine Gefühle, Wünsche, Bitten, Forderungen jedoch indirekt mit.

Z.B. "Kann man denn nie seine Ruhe haben?"

Beispiel:

"Ja, ja, kann ich denn nicht so rumlaufen und aussehen wie ich will?"

Begründung:

Die Antwort teilt die Gefühle des Gesprächspartners indirekt mit. Die Antwort nimmt Bezug zur Situation und zum Partner.

Skalenstufe 4:

Wie Stufe 3, zusätzlich wird das eigene Erleben, die eigenen Gefühle kurz ausgedrückt in Wörtern wie: Klasse! Toll! Mist! Schön, dich zu treffen!

Beispiel:

"Blöd! Ewig mußt du an mir herummeckern! Kümmere dich doch gefälligst um dein Aussehen."

Begründung:

Die Antwort nimmt Bezug zur Situation und zum Interaktionspartner. Das eigene Erleben, Gefühle des Ärgers, werden kurz angedeutet.

Skalenstufe 5:

Die Antwort drückt das eigene Erleben dem Partner gegenüber direkt in Ich-Form aus. Die Gefühle werden konkret benannt, sind situationsbezogen und eindeutig erkennbar.

Beispiel:

"Hör mal, das ärgert mich jedes Mal mächtig, wenn du so in dieser Form an mir herummeckerst. Es kränkt mich auch irgendwie. Ich weiß dann gar nicht, was du eigentlich von mir willst."

Begründung:

Das eigene Erleben, die Gefühle in der Situation, werden direkt in Ich-Form dem Partner mitgeteilt. Die Gefühle werden konkret benannt und sind eindeutig erkennbar.

Tabelle Nr. A 1 : Prüfung der Homogenität der beiden
Stichproben der Studenten und der
Teilnehmer des AKH

Variable	F.Wert	Zweiseitige Wahrschein- lichkeit	$p < 5\%$
U -1	2.26	0.035	x
U -2	1.37	0.397	
U -3	1.76	0.131	
U -4	1.67	0.169	
U -5	1.88	0.100	
U -6	2.33	0.025	x
U -7	1.14	0.719	
N	1.61	0.202	
E	1.71	0.152	
SAV	1.12	0.763	
ANB	1.00	0.983	
Frage 1	1.01	0.995	
Frage 2	1.52	0.270	
Frage 3	1.62	0.702	
V -1	1.75	0.151	
V -2	1.58	0.218	
V -3	1.13	0.760	
V -4	1.21	0.610	
V -5	2.91	0.008	x
V -6	1.18	0.647	
V -7	1.94	0.093	
V -8	1.80	0.124	
V -9	1.50	0.281	
V -10	8.51	0.000	x
V -11	1.17	0.697	
V -12	1.56	0.237	
V -13	3.10	0.005	x
V -14	3.14	0.006	x
V -15	1.29	0.532	

Tabelle Nr. A 2 :

Mittelwerte und Standardabweichungen der 3 Gruppen,
Testzeitpunkt T₁

Gruppe	SVT		GT		VT	
	M	S	M	S	M	S
1	43.0476	14.695	36.4762	11.729	43.2222	11.963
2	40.4761	14.086	37.8242	15.608	43.8888	13.648
3	32.0352	15.918	36.3642	13.703	36.6660	16.654
4	27.6833	14.725	26.6047	18.712	34.5927	15.667
5	39.7619	16.181	38.6905	15.261	36.2500	12.315
6	26.2433	11.104	28.6776	15.585	23.8271	9.203
7	38.5000	14.082	37.0238	11.309	35.1389	13.652
	10.1905	5.862	11.4286	5.409	12.5556	6.109
	13.0476	3.853	11.1905	5.240	13.0000	4.615
V	10.1429	5.388	11.0500	8.095	10.4444	3.698
B	15.3333	8.077	15.5238	7.291	9.1111	4.351
1	3.0476	0.740	3.0000	0.775	2.8333	0.514
2	2.5238	0.873	2.7143	0.956	2.1111	0.758
3	3.1429	0.964	2.5238	1.078	3.0556	0.998
1	3.200	1.056	2.8000	0.834	3.1111	1.132
2	4.4762	0.873	4.5238	0.873	4.4444	0.856
3	3.3810	1.161	3.2500	1.020	3.4444	0.922
4	4.4762	0.873	4.1905	0.814	4.3529	0.786
5	3.4762	1.030	3.3684	0.895	3.7222	1.018
6	3.9000	0.912	3.6667	0.913	3.8333	1.295
7	3.4762	1.167	3.1053	0.737	3.6111	1.092
8	4.1500	0.988	3.7368	1.046	4.0000	1.283
9	3.5000	0.889	3.400	0.883	3.8333	1.150
10	2.6667	1.047	2.4118	0.939	2.5000	0.966
11	3.3529	1.057	4.1111	1.183	3.2353	1.393
12	3.5000	1.147	4.0476	1.071	3.6111	1.195
13	3.4286	0.926	3.1905	0.981	3.7059	1.106
14	2.5000	0.946	2.8333	1.150	3.2500	1.390
15	3.5294	1.007	3.1500	0.671	3.6471	1.057

Tabelle Nr. A 3 :

Mittelwerte und Standardabweichungen der 3 Gruppen,

Testzeitpunkt T₂

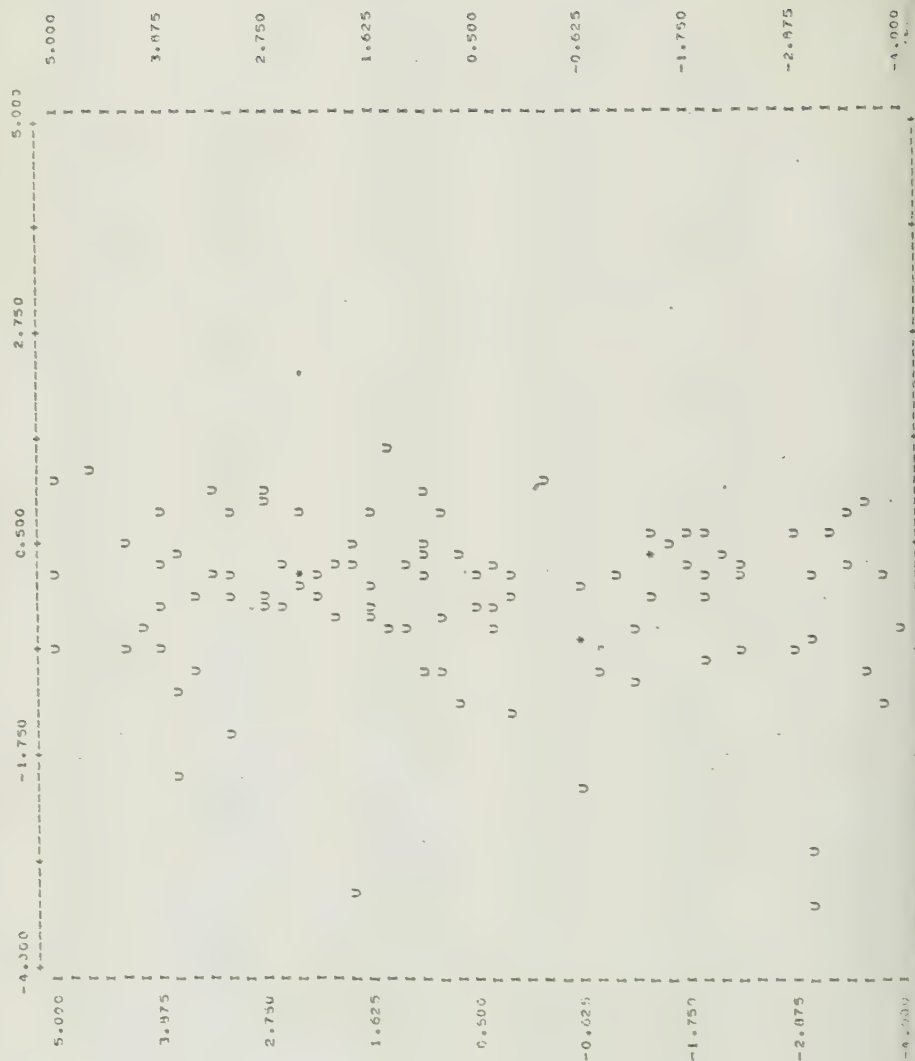
gruppe	SVT		GT		VT	
variable	M	S	M	S	M	S
1	40.6190	14.658	39.0000	15.818	42.6111	12.069
2	37.7547	16.128	37.4828	17.402	44.7610	14.040
3	29.6099	13.704	37.3157	17.492	37.1721	16.301
4	28.1275	18.050	28.3814	21.892	32.1417	14.875
5	37.8571	15.356	36.4286	16.116	37.2222	11.547
6	25.9989	13.720	26.3476	16.927	25.9249	8.555
7	37.1429	13.791	34.6429	14.562	33.1944	9.844
	10.2857	4.326	12.5238	4.400	13.7222	5.222
	14.3810	4.153	11.5714	5.609	14.1111	3.786
IV	9.3333	6.726	10.6190	7.858	9.3333	4.550
VB	15.2857	6.805	16.5714	6.705	13.2222	6.431
r. 1	3.4286	0.870	2.8571	1.062	3.1176	0.600
r. 2	2.4762	0.814	2.7619	1.044	2.3889	0.777
r. 3	3.2857	0.902	2.8095	1.030	3.2778	0.669
1	3.6667	1.017	3.1429	0.727	3.4706	1.068
2	4.5238	0.814	4.8095	0.602	4.5556	0.856
3	4.0000	1.026	3.2632	1.046	3.6111	0.916
4	4.6190	0.865	4.3333	0.966	4.0556	1.056
5	3.8500	1.089	3.2857	0.956	3.7222	1.018
6	4.2381	0.831	3.4286	0.926	3.5556	0.922
7	3.9048	1.136	3.2222	0.878	3.5000	1.200
8	4.3810	0.805	4.5500	0.826	4.0000	1.237
9	3.7143	0.956	3.4500	1.146	3.4444	0.856
10	2.6471	1.272	2.9333	0.704	2.4375	0.892
11	3.9524	1.117	4.1111	1.023	3.5882	1.326
12	4.2381	0.889	4.0952	1.044	4.1111	1.132
13	3.9524	0.921	3.1429	0.854	3.6667	1.188
14	3.6190	1.322	2.9474	0.848	3.4118	1.460
15	3.7000	1.081	3.4000	0.883	3.6667	1.188

Tabelle Nr. A 4 :

Mittelwerte und Standardabweichungen der 3 Gruppen,
Testzeitpunkt T₃

Gruppe	SVT		GT		VT	
Variable	M	S	M	S	M	S
U 1	37.2857	17.499	34.6842	15.699	41.9444	12.804
U 2	32.1085	15.529	33.0073	14.899	39.1255	14.237
U 3	26.2739	13.392	33.4349	14.017	32.6260	13.642
U 4	21.2654	12.216	25.1844	19.207	29.6294	11.870
U 5	31.0714	17.968	37.6316	15.034	37.5000	11.882
U 6	22.8566	11.929	26.0499	14.091	23.8271	9.636
U 7	30.2381	12.851	33.5526	13.263	33.0555	10.591
N	10.0476	5.315	13.4737	10.663	10.4444	5.533
E	14.6667	4.736	13.4211	8.329	13.4444	4.301
SAV	7.2105	4.733	14.0000	16.749	9.1176	4.256
ANB	12.2500	6.103	16.3158	13.520	12.4444	6.373
Fr. 1	3.3500	0.813	2.9474	1.079	3.1667	0.707
Fr. 2	2.2857	0.845	2.5000	0.924	2.2778	0.895
Fr. 3	3.4286	0.811	2.8889	1.132	3.5000	0.618
V 1	3.7500	1.118	2.9474	0.621	3.2353	0.970
V 2	4.5238	0.814	4.8421	0.501	4.5294	0.874
V 3	3.6190	0.921	3.7000	0.979	3.7647	1.091
V 4	4.7619	0.436	4.3810	0.805	4.2353	0.903
V 5	4.0952	1.044	3.9048	0.995	4.1765	1.074
V 6	4.2381	0.831	3.6667	1.065	3.1176	0.928
V 7	3.6190	0.921	3.3158	0.820	3.5294	1.068
V 8	4.5000	0.761	4.2500	1.209	4.1176	1.219
V 9	3.7619	0.831	3.5500	0.826	3.4706	0.874
V 10	3.2353	1.200	2.8667	1.407	2.6250	1.025
V 11	4.1667	0.985	3.8000	1.207	3.8125	1.328
V 12	3.7619	0.831	4.1500	0.933	3.5882	1.004
V 13	3.9524	1.024	3.5263	1.124	3.5294	1.179
V 14	3.5263	1.073	2.9444	1.110	3.1765	1.286
V 15	3.5714	0.926	3.1667	0.924	3.2353	1.091

PLOT OF DISCRIMINANT SCORE 1 (HORIZONTAL) VS. DISCRIMINANT SCORE 2 (VERTICAL). * INDICATES A GROUP CENTROID.

Abb. Nr. A 1: Lage der Gruppenzentroiden und der Versuchspersonen im Territorium, Testzeitpunkt T_2

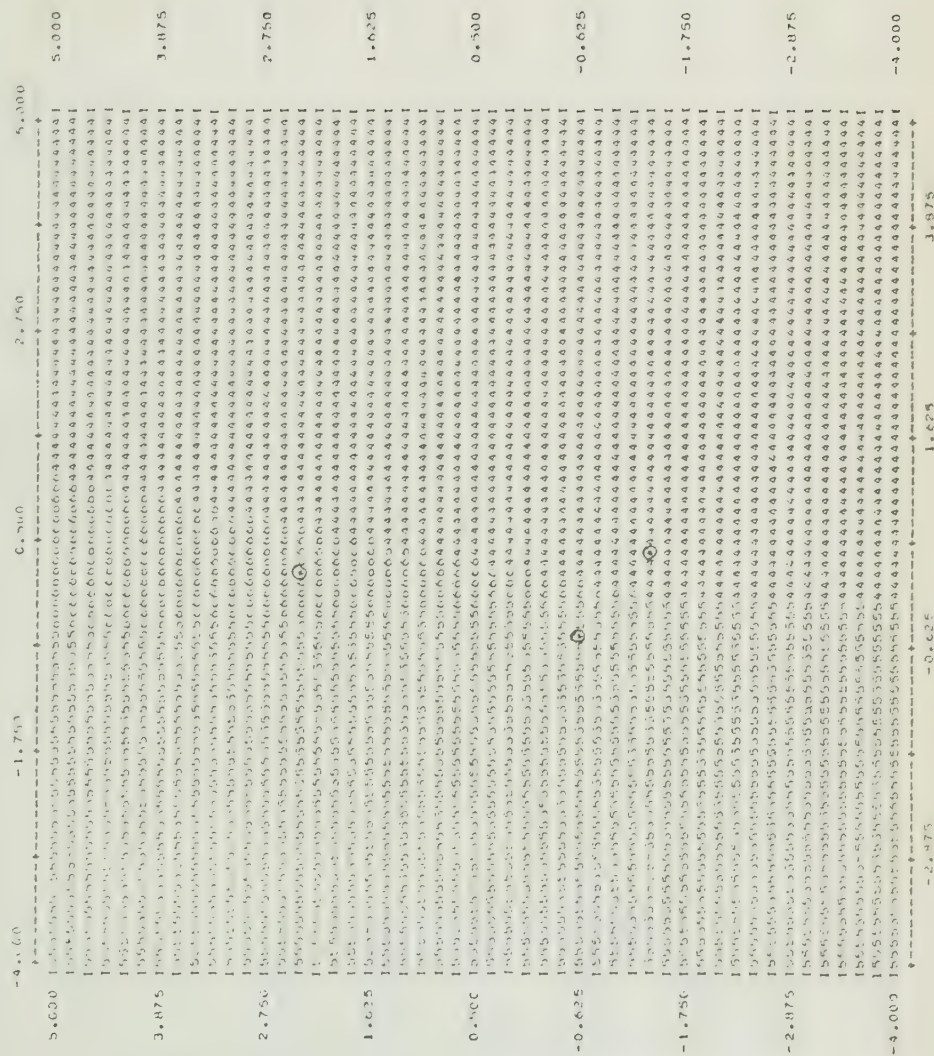


Abb. Nr. A 2: Territorium der drei Gruppen, Testzeitpunkt T_2

PLOT OF DISCRIMINANT SCORE 1 (HORIZONTAL) VS. DISCRIMINANT SCORE 2 (VERTICAL). * INDICATES A GROUP CENTROID.

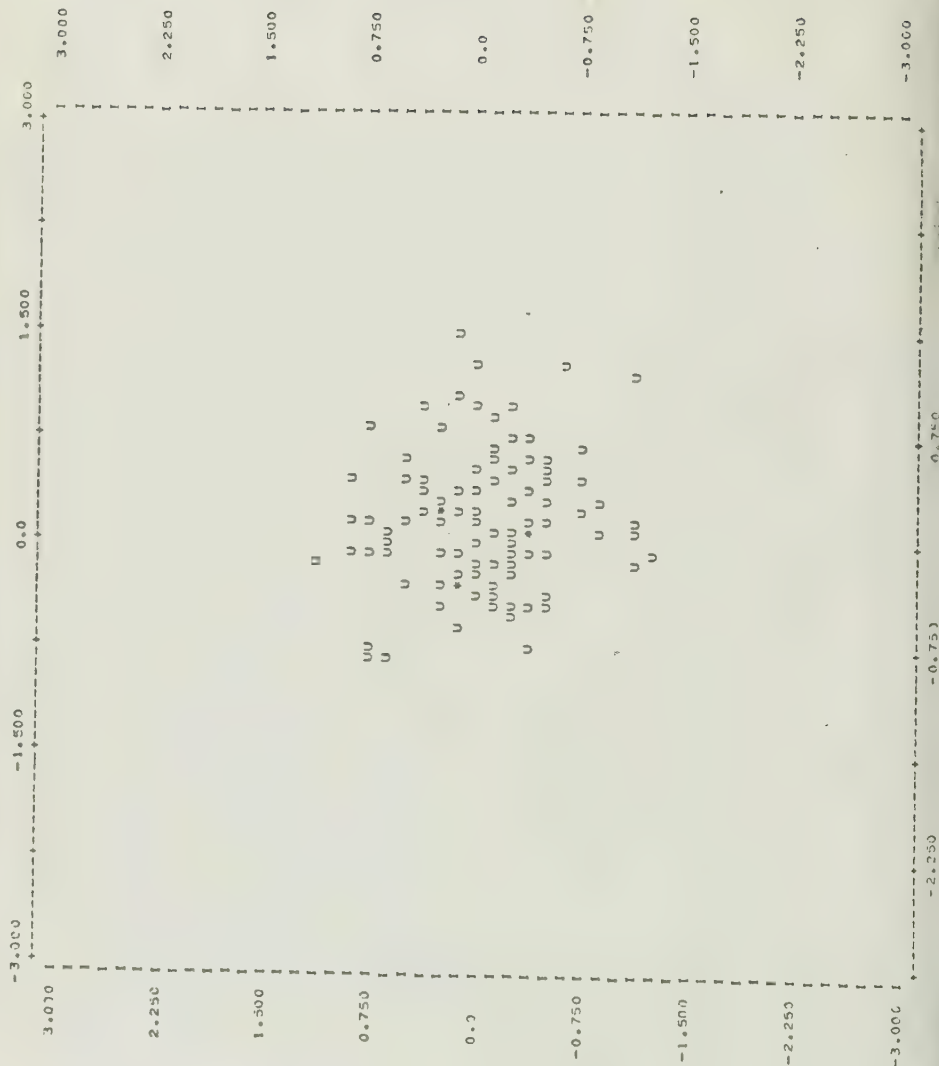


Abb. Nr. A 3: Lage der Gruppenzentroide und der Versuchspersonen im Territorium, Testzeitpunkt T_3

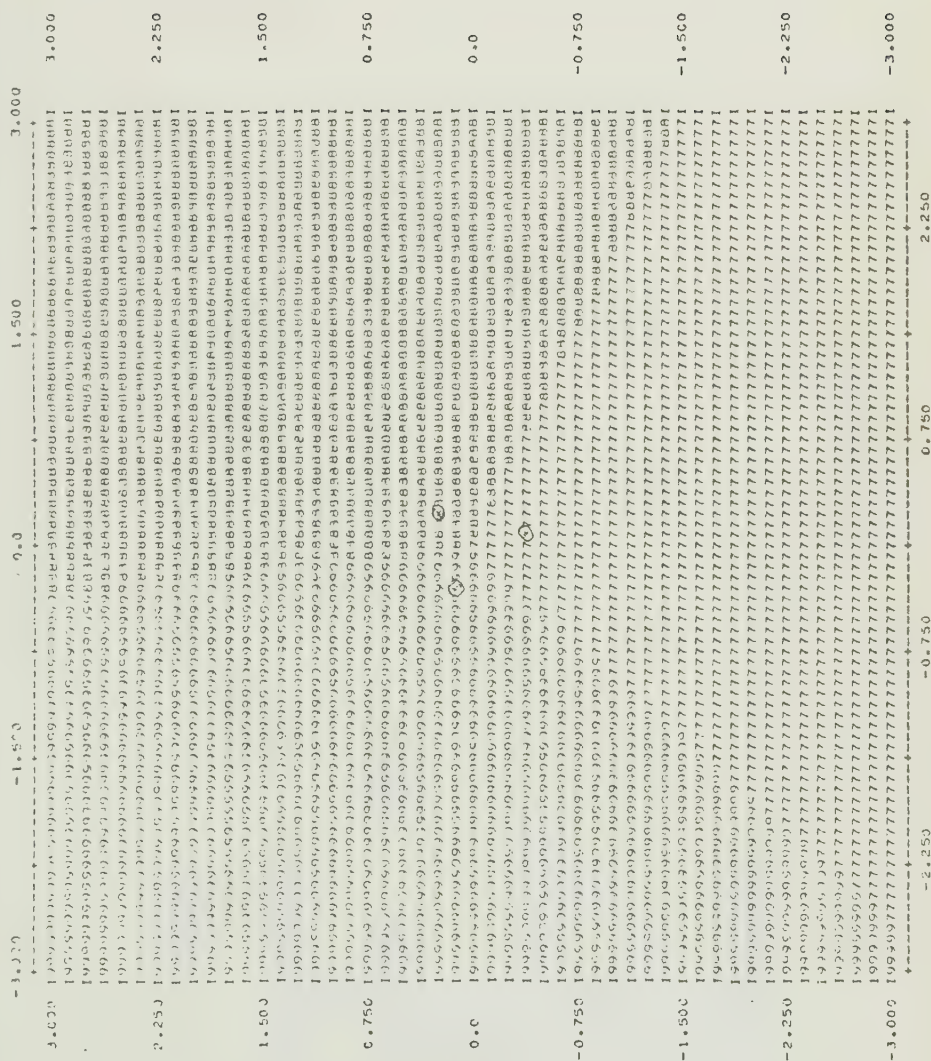


Abb. Nr. A 4: Territorium der drei Gruppen, Testzeitpunkt T_3

Tabelle Nr. A 5 : Ladungen der drei Gruppenzentroide in der ersten und zweiten Diskriminanzfunktion

Diskriminanzanalyse
Gewichtungsmethode

CENTROIDS OF GROUPS IN REDUCED SPACE

	FUNC 1	FUNC 2
GROUP 4	0.43692	-1.40102
GROUP 5	-0.56010	-0.58359
GROUP 6	0.14373	2.31539

Erklärung: Gruppe 4 : Gruppe SVT zum Testzeitpunkt T₂

Gruppe 5 : Gruppe GT zum Testzeitpunkt T₂

Gruppe 6 : Gruppe VT zum Testzeitpunkt T₂

DISKRIMINANZANALYSE
GEWICHTUNGSMETHODE

Tabelle Nr. A 6 : Reklassifikationsprozent-
sätze der drei Gruppen,
Testzeitpunkt T₂

PREDICTION RESULTS -

ACTUAL GROUP -----	NO. OF CASES -----	PREDICTED GROUP MEMBERSHIP		
		GP. 4 -----	GP. 5 -----	GP. 6 -----
GROUP 4	21.	18. 85.7%	1. 4.8%	2. 9.5%
GROUP 5	21.	2. 9.5%	19. 90.5%	0. 0.0%
GROUP 6	18.	3. 16.7%	1. 5.6%	14. 77.8%

PERCENT OF "GROUPED" CASES CORRECTLY CLASSIFIED: 85.00%

Erklärung: Gruppe 4 : Gruppe SVT zum Testzeitpunkt T₂
 Gruppe 5 : Gruppe GT zum Testzeitpunkt T₂
 Gruppe 6 : Gruppe VT zum Testzeitpunkt T₂

Tabelle A 7 : Zugehörigkeitswahrscheinlichkeit zu den
drei Gruppen für jede Versuchsperson
zum Testzeitpunkt T₂

CASE SUBJIL	SEORUM	MISSING VALUES	ACTUAL GROUP	HIGHEST PROBABILITY GROUP P(X/G) P(G/X)	2ND HIGHEST GROUP P(G/X)	DISCRIMINANT SCORES FUNC 1	FUNC 2
PROM	77.	0	6	6 1.000 0.712	4 0.283	0.519	3.529
PROM	78.	0	6	6 1.000 0.915	4 0.045	0.036	5.585
PROM	79.	0	6	6 1.000 0.601	4 0.295	0.083	0.968
PROM	80.	0	6 ****	4 1.000 0.927	6 0.072	0.838	-2.208
PROM	81.	0	6	6 1.000 0.449	4 0.413	0.091	-0.424
PROM	82.	0	6	6 1.000 0.813	5 0.125	-0.084	4.042
PROM	83.	0	6	6 1.000 0.491	5 0.391	-0.183	1.101
PROM	84.	0	6	6 1.000 0.611	4 0.381	0.451	2.276
PROM	85.	0	6	6 1.000 0.577	5 0.259	-0.090	1.207
PROM	85.	0	6	6 1.000 0.684	4 0.291	0.285	2.246
PROM	165.	0	6 ****	4 1.000 0.459	6 0.347	0.040	-1.405
PROM	166.	0	6	6 0.959 0.953	4 0.045	0.489	7.943
PROM	167.	0	6 ****	4 1.000 0.512	6 0.483	0.544	1.616
PROM	168.	0	6	6 1.000 0.937	4 0.044	0.132	6.154
PROM	169.	0	6	6 0.689 0.915	5 0.083	-0.361	9.803
PROM	170.	0	6	6 1.000 0.654	4 0.282	0.155	1.563
PROM	171.	0	6 ****	5 0.996 0.736	4 0.200	-0.271	-4.836
PROM	172.	0	6	6 1.000 0.711	5 0.174	-0.068	2.515

Erklärung: Gruppe 4 : Gruppe SVT zum Testzeitpunkt T₂Gruppe 5 : Gruppe GT zum Testzeitpunkt T₂Gruppe 6 : Gruppe VT zum Testzeitpunkt T₂

SUEFIL	CASE SEQNUM	MISSING VALUES	ACTUAL GROUP	HIGHEST PROBABILITY GROUP P(X/G) P(G/X)	2ND HIGHEST GROUP P(G/X)	DISCRIMINANT SCORES FUEIC 1 FUEIC 2
PRUM	13.	0	4	4 1.000 0.538	6 0.357	0.577 0.673
PRUM	14.	0	4	4 1.000 0.829	6 0.170	0.763 0.596
PRUM	15.	0	4	4 1.000 0.646	6 0.240	0.134 0.442
PRUM	16.	0	4	4 1.000 0.891	6 0.116	0.616 0.216
PRUM	17.	0	4	4 1.000 0.913	6 0.086	0.807 0.953
PRUM	18.	0	4 ****	5 1.000 0.945	6 0.029	-0.336 0.542
PRUM	19.	0	4	4 1.000 0.896	6 0.101	-0.595 0.653
PRUM	20.	0	4	4 1.000 0.511	6 0.410	0.174 0.599
PRUM	21.	0	4	4 1.000 0.502	6 0.474	0.344 0.574
PRUM	22.	0	4	4 1.000 0.593	6 0.399	0.332 0.544
PRUM	23.	0	4	4 1.000 0.745	6 0.253	0.654 0.902
PRUM	24.	0	4	4 1.000 0.922	6 0.076	0.666 0.949
PRUM	106.	0	4	4 1.000 0.955	6 0.642	0.586 0.704
PRUM	107.	0	4	4 0.986 0.926	6 0.074	1.120 0.717
PRUM	109.	0	4	4 1.000 0.794	6 0.154	0.245 0.276
PRUM	109.	0	4	4 1.000 0.919	6 0.064	0.382 0.744
PRUM	110.	0	4 ****	6 1.000 0.675	4 0.276	0.190 1.851
PRUM	111.	0	4 ****	6 1.000 0.581	4 0.347	0.156 0.877
PRUM	112.	0	4	4 1.000 0.774	6 0.125	0.149 0.146
PRUM	113.	0	4	4 1.000 0.598	6 0.396	0.308 0.781
PRUM	114.	0	4	4 1.000 0.724	6 0.271	0.575 0.192

DISCRIMINANTANALYSE
GEWICHTUNGSMETHODE

(Fortsetzung Tabelle Nr. A 7)

CASE	SURFILL	SEQUIV	MISSING VALUES	ACTUAL GROUP	HIGHEST PROBABILITY GROUP P(X/G) P(G/X)	2ND HIGHEST GROUP P(G/X)	DISCRIMINANT SCORES FUNC 1	DISCRIMINANT SCORES FUNC 2
PROV	47.		0	5	5 0.965 0.997	6 0.002	-1.278	1.572
PROV	48.		0	5	5 1.000 0.903	6 0.422	-0.265	1.263
PROV	49.		0	5	5 1.000 0.515	6 0.440	-0.340	2.336
PROV	50.		0	5	5 1.000 0.990	6 0.005	-0.953	-0.330
PROV	51.		0	5	5 1.000 0.752	6 0.184	-0.362	-0.576
PROV	52.		1	5	4 1.000 0.802	6 0.127	0.209	-3.925
PROV	53.		0	5	5 1.000 0.753	6 0.228	-0.478	1.908
PROV	54.		0	5	5 0.999 0.993	6 0.005	-0.252	-3.730
PROV	55.		0	5	4 1.000 0.598	6 0.378	0.345	-0.234
PROV	56.		0	5	5 0.999 0.996	6 0.002	-0.620	-3.596
PROV	135.		0	5	5 0.884 0.727	6 0.271	-0.741	5.432
PROV	136.		0	5	5 1.000 0.948	6 0.050	-0.795	1.501
PROV	137.		0	5	5 1.000 0.931	6 0.017	-0.951	-0.153
PROV	138.		0	5	5 1.000 0.580	6 0.296	-0.237	-0.011
PROV	139.		0	5	5 1.000 0.794	6 0.181	-0.406	0.846
PROV	140.		0	5	5 1.000 0.943	6 0.045	-0.000	-1.346
PROV	141.		0	5	5 1.000 0.993	6 0.006	-0.000	-2.253
PROV	142.		0	5	5 0.999 0.961	4 0.023	-0.970	-4.741
PROV	143.		0	5	5 0.999 0.993	6 0.004	-0.252	-3.850
PROV	144.		0	5	5 1.000 0.786	6 0.186	-0.452	0.742
PROV	145.		0	5	5 1.000 0.877	4 0.069	-0.409	-3.637

Tabelle Nr. A 8 : Ladungen der drei Gruppenzentroide
in der ersten und zweiten Diskriminanzfunktion

CENTROIDS OF GROUPS IN REDUCED SPACE

		FUNC 1.	FUNC 2
GROUP	7	0.04412	-0.32558
GROUP	8	0.22997	0.21551
GROUP	9	-0.31977	0.12841

Erklärung: Gruppe 7 : Gruppe SVT zum Testzeitpunkt T_3
Gruppe 8 : Gruppe GT zum Testzeitpunkt T_3
Gruppe 9 : Gruppe VT zum Testzeitpunkt T_3

Tabelle Nr. A 9 : Reklassifikationsprozent-
sätze der drei Gruppen,
Testzeitpunkt T₃

DISKRIMINANZANALYSE
GEWICHTUNGSMETHODE

PREDICTION RESULTS

ACTUAL GROUP	NO. OF CASES	PREDICTED GROUP MEMBERSHIP			
		GP. 7	GP. 8	GP. 9	
GROUP 7	21.	16. 76.2%	2. 9.5%	3. 14.3%	
GROUP 8	21.	5. 23.8%	12. 57.1%	4. 19.0%	
GROUP 9	18.	4. 22.2%	1. 5.6%	13. 72.2%	

PERCENT OF "GROUPED" CASES CORRECTLY CLASSIFIED: 68.33%

Erklärung: Gruppe 7 : Gruppe SVT zum Testzeitpunkt T₃

Gruppe 8 : Gruppe GT zum Testzeitpunkt T₃

Gruppe 9 : Gruppe VT zum Testzeitpunkt T₃

DISKRIMINANZANALYSE
GEWICHTUNGSMETHODE

Tabelle Nr. A 10 : Zugehörigkeitswahrscheinlichkeit zu den
drei Gruppen für jede Versuchsperson
zum Testzeitpunkt T₃

CASE	MINUTES	ACTUAL	HIGHEST	2ND	DISCRIMINANT SCORE				
SUBJFIL	SEQNUM	VALUES	GROUP	HIGHEST	FUNC 1	FUNC 2			
PROM	25.	0	7	0.990	0.831	9	0.123	0.228	-0.641
PROM	26.	0	7	1.000	0.405	9	0.299	-0.002	0.055
PROM	27.	0	7	1.000	0.692	8	0.173	0.006	-0.411
PROM	28.	0	7	0.976	0.994	9	0.073	-0.034	-0.878
PROM	29.	0	7	0.833	0.603	8	0.386	0.704	-0.463
PROM	30.	0	7	1.000	0.392	9	0.341	-0.067	-0.063
PROM	31.	0	7	0.922	0.944	9	0.029	0.094	-1.021
PROM	32.	0	7	1.000	0.668	9	0.169	0.009	-0.391
PROM	33.	0	7	1.000	0.837	7	0.107	-0.558	0.107
PROM	34.	0	7	0.908	0.678	9	0.278	-0.314	-0.603
PROM	35.	0	7	0.995	0.508	9	0.422	-0.329	-0.393
PROM	36.	0	7	1.000	0.473	9	0.284	0.053	0.175
PROM	115.	0	7	1.000	0.660	8	0.271	0.276	-0.375
PROM	116.	0	7	1.000	0.587	8	0.282	0.150	-0.263
PROM	117.	0	7	1.000	0.458	9	0.301	-0.053	-0.141
PROM	118.	0	7	1.000	0.725	8	0.178	0.141	-0.453
PROM	119.	0	7	1.000	0.655	7	0.269	-0.334	0.057
PROM	120.	0	7	1.000	0.470	8	0.267	-0.027	-0.143
PROM	121.	0	7	0.997	0.615	8	0.338	0.391	-0.350
PROM	122.	0	7	0.996	0.855	7	0.116	0.592	0.282
PROM	123.	0	7	0.967	0.924	9	0.039	0.061	-0.929

Erklärung : Gruppe 7 : Gruppe SVT zum Testzeitpunkt T₃
 Gruppe 8 : Gruppe GT zum Testzeitpunkt T₃
 Gruppe 9 : Gruppe VT zum Testzeitpunkt T₃

DISKRIMINANZANALYSE
GEWICHTUNGSMETHODE

(Fortsetzung Tabelle Nr. A 10)

SUBJIL	CASE SEQUENZ	MISSING VALUES	ACTUAL GROUP	HIGHEST PROBABILITY GROUP P(X/G) P(G/X)	2ND HIGHEST GROUP P(G/X)	DISCRIMINANT SCORES	
						FUNC 1	FUNC 2
PRUM	57.	0	8	8 1.000 0.552	9 0.237	0.119	0.217
PRUM	58.	0	8	8 0.762 0.963	9 0.026	0.592	0.989
PRUM	59.	0	8	8 0.562 0.786	7 0.211	1.026	-0.125
PRUM	60.	0	8	7 1.000 0.702	9 0.171	-0.033	-0.453
PRUM	61.	0	8	8 1.000 0.581	7 0.213	0.149	0.223
PRUM	62.	0	8	9 1.000 0.590	7 0.518	-0.305	-0.155
PRUM	63.	0	8	7 0.996 0.645	8 0.314	0.411	-0.374
PRUM	64.	0	8	9 1.000 0.824	7 0.161	-0.506	0.191
PRUM	65.	0	8	8 0.959 0.855	7 0.092	0.404	0.411
PRUM	66.	0	8	8 1.000 0.624	7 0.362	0.380	0.029
PRUM	146.	0	8	7 1.000 0.433	9 0.321	-0.064	-0.114
PRUM	147.	0	8	8 1.000 0.503	7 0.351	0.211	0.210
PRUM	148.	0	8	8 1.000 0.840	7 0.097	0.425	0.411
PRUM	149.	0	8	7 1.000 0.513	8 0.321	0.121	-0.187
PRUM	150.	0	8	7 1.000 0.497	8 0.389	0.228	-0.169
PRUM	151.	0	8	8 0.998 0.819	9 0.120	0.275	0.669
PRUM	152.	0	8	8 0.897 0.884	9 0.096	0.296	0.946
PRUM	153.	0	8	8 0.993 0.843	7 0.122	0.552	0.285
PRUM	154.	0	8	8 1.000 0.970	7 0.028	1.069	0.455
PRUM	155.	0	8	9 1.000 0.492	8 0.355	-0.123	0.310
PRUM	156.	0	8	9 0.748 0.758	8 0.229	-0.356	1.008

(Fortsetzung Tabelle Nr. A 10)

ISKRIMINALANALYSE
ERWICHTUNGSEKTOR

CASE FILE	SEQU	MISSING VALUES	ACTUAL GROUP	HIGHEST GROUP P(X/G)	HIGHEST P(G/X)	2ND GROUP P(G/X)	COEFFICIENT CORRELATION
PR0M	87.	0	9	9 0.995	0.792	7 0.175	-0.611
PR0M	88.	0	9	9 0.998	0.845	7 0.066	-0.643
PR0M	89.	0	9 ***	7 1.000	0.426	8 0.382	0.114
PR0M	90.	0	9	9 1.000	0.754	7 0.121	-0.493
PR0M	91.	0	9	9 1.000	0.774	7 0.169	-0.523
PR0M	92.	0	9	9 1.000	0.613	7 0.158	-0.267
PR0M	93.	0	9 ***	7 0.997	0.616	9 0.361	-0.479
PR0M	94.	0	9 ***	7 1.000	0.381	8 0.329	0.001
PR0M	95.	0	9	9 1.000	0.758	7 0.134	-0.413
PR0M	96.	0	9	9 0.840	0.907	8 0.081	-0.584
PR0M	173.	0	9	9 1.000	0.550	7 0.238	-0.219
PR0M	174.	0	9	9 1.000	0.763	8 0.137	0.293
PR0M	175.	0	9	9 1.000	0.678	7 0.166	-0.325
PR0M	176.	0	9 ***	8 1.000	0.468	7 0.267	0.069
PR0M	177.	0	9 ***	7 1.000	0.430	9 0.322	-0.094
PR0M	178.	0	9	9 0.996	0.512	8 0.400	-0.129
PR0M	179.	0	9	9 0.748	0.758	8 0.229	-0.265
PR0M	180.	0	9	9 1.000	0.655	7 0.268	-0.424

Tabelle Nr. A 11 : Kommunalität der 15 Variablen
des Verhaltenstests

VARIABLE	COMMUNALITY	FACTOR	EIGENVALUE	PCT OF VAR	CUM PCT
V1	0.39698	1	3.06461	46.2	46.2
V2	0.40662	2	1.33674	20.1	66.3
V3	0.68657	3	0.90620	13.6	79.9
V4	0.53050	4	0.74208	11.2	91.1
V5	0.38235	5	0.58980	8.9	100.0
V6	0.17677				
V7	0.59217				
V8	0.32708				
V9	0.49631				
V10	0.12855				
V11	0.39913				
V12	0.83940				
V13	0.35066				
V14	0.72116				
V15	0.20516				

Tabelle Nr. A 12 : Faktorenloadungen der
15 Variablen des
Verhaltenstests

VARIMAX ROTATED FACTOR MATRIX

	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3	FACTOR 4	FACTOR 5
V1	0.08995	0.44115	0.42503	0.09711	-0.06477
V2	-0.02000	-0.03385	0.58665	0.20659	0.13504
V3	0.79643	-0.04887	0.11584	0.16291	-0.09960
V4	0.14647	0.08032	0.68795	-0.12698	0.11484
V5	0.58652	-0.00673	0.06156	0.18553	-0.00940
V6	0.22202	0.18771	-0.02679	-0.20908	0.21864
V7	0.52578	0.51786	-0.02946	0.16979	0.13359
V8	0.30937	0.21531	0.12570	0.23206	0.33964
V9	0.16601	0.07325	0.06060	0.67687	-0.03960
V10	0.27636	0.19223	-0.07337	0.05218	0.08434
V11	0.37062	0.16401	0.02056	0.48418	-0.00424
V12	-0.05506	0.03338	0.21702	-0.05033	0.88635
V13	0.18501	0.32849	0.04482	0.45001	0.06330
V14	0.01720	0.82350	0.07422	0.16651	0.09734
V15	0.36126	0.18272	0.16429	0.06663	0.09919

TRANSFORMATION MATRIX

	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3	FACTOR 4	FACTOR 5
FACTOR 1	0.65048	0.51057	0.28182	0.44746	0.19117
FACTOR 2	-0.38317	0.20444	0.54125	-0.29731	0.65577
FACTOR 3	0.46216	-0.75000	0.44873	-0.13044	0.07434
FACTOR 4	0.40398	0.02019	-0.60036	-0.45410	0.51939
FACTOR 5	-0.23079	-0.36689	-0.25658	0.69869	0.50806

LEBENS LAUF

Am 8. Juni 1947 wurde ich in Ahaus (Westf.) geboren. Meine Eltern sind Heinz und Käthe Thier. Mein Vater ist Geschäftsführer, meine Mutter ist Sekretärin.

Ich habe noch drei Geschwister.

Ostern 1953 wurde ich in Coesfeld (Westf.) eingeschult. Von 1957 bis 1963 besuchte ich die Städtische Realschule in Coesfeld.

Nach der Mittleren Reife wechselte ich zum Neusprachlichen Mädchengymnasium in Ahaus über.

Nach dem Abitur begann ich im Wintersemester 1966/67 mit dem Studium an der Westfälischen Wilhelms-Universität in Münster in den Fächern Psychologie und Pädagogik.

Seit Februar 1969 bin ich verheiratet mit Karl G. Dorst. Mein Mann ist Arzt.

Nach dem Vordiplom spezialisierte ich mich auf den Bereich Klinische Psychologie mit den Schwerpunkten Verhaltenstherapie und Gesprächspsychotherapie.

Ich studierte vor allem bei Frau Professor Dr. Lilly Kemmler, Frau Professor Dr. Margret Reiss, Herrn Professor Dr. Dietmar Schulte und Herrn Professor Dr. Hanko Bommert.

Im Wintersemester 1970/71 legte ich die Diplom-Hauptprüfung in Psychologie ab.

Nach dem Examen wurde ich als Dozentin an der Akademie für Jugendfragen in Münster, einem Fortbildungsinstitut für Fachkräfte aus der Jugend-, Sozial- und Pastoralarbeit angestellt. Hier bin ich auch gegenwärtig noch tätig.

Neben der Lehrtätigkeit an der Akademie übernahm ich in den letzten Jahren Lehraufträge für Gruppendynamik am Psychologischen Institut der Universität Münster und an der Pädagogischen Hochschule in Münster.

Eine mehrjährige Zusatzausbildung zur Trainerin für Gruppendynamik im Deutschen Arbeitskreis für Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik (DAGG) schloß ich 1976 mit der Traineranerkennung ab.

